



António Aníbal Padrão

**Perspetivas e práticas de avaliação de
professores de Filosofia**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

António Aníbal Padrão

Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: António Aníbal Padrão

Endereço eletrónico: antonio.padrao@gmail.com

Telefone:

Número do Cartão de Cidadão: 03697525 7 ZZ5

.

Título da tese:

Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia

Orientadora:

Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Avaliação

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, outubro de 2012.

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves, pela disponibilidade e acompanhamento, pelas sugestões e críticas, e pela autonomia que me concedeu na realização desta investigação.

Agradeço aos professores de Filosofia do ensino secundário que responderam ao inquérito por questionário e que assim se constituíram em participantes neste estudo.

Estou grato também ao António Dias Pereira, ao Artur Polónio e ao José António Pereira – meus colegas do grupo de Filosofia –, pelos comentários e sugestões críticas que fizeram a algumas ideias defendidas nesta dissertação.

À Manuela Rocha estou grato pela tradução do resumo.

PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

António Aníbal Padrão

Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação

Universidade do Minho, 2012

RESUMO

“Em Filosofia, [...] a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas intervenção sensata, cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados” (Programa de Filosofia do 10.º e 11.º Anos, Ministério da Educação, 2001, p. 21).

Este posicionamento traduz a problemática da nossa investigação em torno dos critérios de avaliação e da diversidade de perspetivas e de práticas que os professores de Filosofia têm sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, da qual emergem as seguintes questões de investigação: 1) Que perspetivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional? 2) As perspetivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo *sexo*, pelo *modelo de profissionalização*, pela *experiência de ensino*, pela *relação que mantêm com o estágio pedagógico* e pela *localização da escola* onde trabalham?

A investigação seguiu uma metodologia essencialmente quantitativa, inspirada no paradigma positivista ou quantitativo, pois recorremos a um inquérito por questionário junto de uma amostra de 84 professores de Filosofia, que lecionavam (entre julho de 2010 e julho de 2012) em escolas da zona norte de Portugal. As questões formuladas para conhecer as perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia são de dois tipos – questões abertas e questões semifechadas (ou semiabertas).

Os resultados revelam que os professores participantes no estudo consideram que fazem avaliação sumativa e avaliação formativa; o professor é o interveniente mais valorizado; recorrem a uma grande diversidade de fontes e instrumentos de avaliação, mas privilegiam os testes; fazem incidir as suas práticas avaliativas sobretudo nos conteúdos programáticos e nos objetivos específicos da disciplina; adaptam a avaliação ao nível de desempenho da turma e têm em conta as características dos alunos na avaliação; os resultados da avaliação influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores, mas não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores nem das escolas; todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano; as dificuldades sentidas na avaliação não estão relacionadas com a formação académica nem com a profissionalização, mas com o estabelecimento de critérios justos de avaliação e com a quantificação de determinados elementos de avaliação.

PERSPECTIVES AND PRACTICES OF ASSESSMENT CONCERNING PHILOSOPHY TEACHERS

António Aníbal Padrão

Master of Arts – Specialization in Evaluation

Minho University, 2012

ABSTRACT

“In Philosophy, [...] the assessment process assumes particular pedagogic difficulties, which require not only a sensible intervention, a responsible approach and equitable justice, but also explicit and transparent criteria for the successful realization of the tasks, diversity and adequacy of the instruments, plurality and richness of the sources, opportunity and sensibility in the communication of the observations and the results” (Philosophy syllabus of 10th and 11th forms, Ministry of Education, 2001, p. 21).

This positioning translates the problematic of our research around the assessment criteria and the diversity of perspectives and practices that the Philosophy teachers have on the assessment of the students’ knowledge, of which the following questions may arise: 1) What perspectives do they have and which practices do they implement during their professional activity? 2) Are the Philosophy teachers’ assessment perspectives and practices influenced by sex, professionalization model, teaching experience, relation they keep with the model of their pedagogic training and location of the school where they teach?

This research has followed an essentially quantitative methodology, inspired by the positivist or quantitative paradigm, as we have used a question-based inquiry on a sample group of 84 Philosophy teachers who taught (between July 2010 and July 2012) in schools in the north area of Portugal. The formulated questions to find out the Philosophy teachers’ perspectives and practices concerning the assessment issue are of two kinds – open questions and half-open questions.

The results show that the teachers involved in this study carry out a summative and a formative assessment; the teacher is the most important intervenient; they use a wide variety of assessment sources and instruments, privileging the tests; they focus their evaluation practices on the themes and specific purposes of the syllabus; they adapt the assessment to the performance level of the class, taking into account the students’ characteristics; the assessment results influence their future pedagogic practices, but cannot be used to assess the performance of the teachers or schools; all the Philosophy students should have a final national exam at the end of the 11th form; the difficulties faced by teachers concerning the assessment process aren’t connected with their academic or professional background, but with the establishment of the right assessment criteria and the quantification of certain assessment elements.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
1. Introdução.....	1
1.1. Justificação, problemática e objetivos da investigação.....	2
1.2. Metodologia da investigação.....	6
1.3. Participantes.....	8
1.4. Estrutura do trabalho	9
2. Enquadramento teórico-concetual	18
2.1. Alguns elementos históricos sobre a avaliação.....	18
2.2. Os modelos ou paradigmas de avaliação.....	25
2.3. Avaliação e avaliação das aprendizagens.....	28
2.4. Modalidades e funções da avaliação.....	32
2.5. Avaliação, medição e classificação	35
2.6. Avaliação de atitudes e valores.....	38
2.7. Perspetivas e práticas de avaliação das aprendizagens	46
2.8. Avaliação externa das aprendizagens.....	51
2.9. <i>Rankings</i> , avaliação de escolas e avaliação de professores	60
3. Avaliação de aprendizagens em Filosofia	63
3.1. Enquadramento normativo da avaliação das aprendizagens no ensino secundário e na disciplina de Filosofia	63
3.2. Conceção de filosofia e avaliação em Filosofia	68
4. Enquadramento metodológico.....	78

4.1.	Opções metodológicas	79
4.2.	Participantes.....	80
4.3.	Instrumentos e técnicas de recolha de dados	82
4.4.	Variáveis consideradas.....	85
4.5.	Técnicas de análise de dados.....	86
5.	Apresentação e análise dos resultados	88
5.1.	Questão de investigação 1.....	89
5.1.1.	Funções da avaliação	89
5.1.2.	Intervenientes na avaliação.....	90
5.1.3.	Fontes e instrumentos de avaliação	93
5.1.4.	Preparação e incidência da avaliação	98
5.1.5.	Adaptação da avaliação	104
5.1.6.	Consequências da avaliação.....	105
5.1.7.	Mudanças na avaliação	109
5.1.8.	Dificuldades sentidas e como melhorar a avaliação.....	112
5.1.9.	Regularidades observadas na questão de investigação 1	115
5.2.	Questão de investigação 2 – Sexo	118
5.2.1.	Funções da avaliação	118
5.2.2.	Intervenientes na avaliação.....	119
5.2.3.	Fontes e instrumentos de avaliação	121
5.2.4.	Preparação e incidência da avaliação	123
5.2.5.	Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação	126
5.2.6.	Principais diferenças segundo o sexo.....	127
5.3.	Questão de investigação 2 – Modelo de profissionalização	129
5.3.1.	Funções da avaliação	129

5.3.2.	Intervenientes na avaliação.....	130
5.3.3.	Fontes e instrumentos de avaliação	132
5.3.4.	Preparação e incidência da avaliação	134
5.3.5.	Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação	136
5.3.6.	Principais diferenças segundo o modelo de profissionalização.....	138
5.4.	Questão de investigação 2 – Experiência de ensino	139
5.4.1.	Funções da avaliação	139
5.4.2.	Intervenientes na avaliação.....	140
5.4.3.	Fontes e instrumentos de avaliação	142
5.4.4.	Preparação e incidência da avaliação	144
5.4.5.	Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação	147
5.4.6.	Principais diferenças segundo a experiência de ensino.....	148
6.	Conclusões.....	150
6.1.	Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia	151
6.2.	Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia segundo o sexo, o modelo de profissionalização e a experiência de ensino	156
6.2.1.	Variável <i>sexo</i>	156
6.2.2.	Variável <i>modelo de profissionalização</i>	157
6.2.3.	Variável <i>experiência de ensino</i>	158
6.3.	Comparação com outros estudos	159
6.4.	Limitações do estudo	161
6.5.	Perspetivas de investigação futura	161
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
	REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	171
	ANEXOS	173

Anexo 1 – Primeira página do questionário de avaliação de aprendizagens em filosofia (1. ^a versão)	175
Anexo 2 – Questionário de avaliação de aprendizagens em filosofia	177
Anexo 3 – Mensagem de correio eletrónico enviada aos diretores das escolas com ensino secundário da DREN.....	183
Anexo 4 – Lista de escolas da DREN para as quais foi enviada a mensagem de correio eletrónico a solicitar o preenchimento do questionário de avaliação de aprendizagens em filosofia....	185
Anexo 5 – Mensagem de correio eletrónico da DGIDC a acusar a receção do pedido de registo do questionário.....	191
Anexo 6 – Imagem da página da internet para descarregar e enviar o questionário	193
Anexo 7 – Registo e aprovação do inquérito por questionário.....	195
Anexo 8 – Segunda mensagem de correio eletrónico enviada aos diretores das escolas com ensino secundário da DREN.....	199
Anexo 9 – Exemplos de <i>outputs</i> obtidos no SPSS	201

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – A dupla articulação na operação de avaliação	31
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Os três grandes “paradigmas gerais” de avaliação de dispositivos educativos	27
QUADRO 2 – Paradigmas da avaliação.....	28
QUADRO 3 – Comparação dos efeitos das práticas avaliativas.....	49
QUADRO 4 – Número mínimo de corretores para obter uma classificação objetiva	69
QUADRO 5 – Competências filosóficas básicas	74
QUADRO 6 – Atitude filosófica	75
QUADRO 7 – Principais mudanças na avaliação.....	111

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Número de concelhos, escolas e professores que responderam ao inquérito por questionário, por distrito	80
TABELA 2 – Distribuição dos professores segundo as variáveis sexo, situação profissional, modelo de profissionalização, experiência de ensino, orientação de estágio e localização da escola.....	81
TABELA 3 – Distribuição dos professores segundo as variáveis sexo, modelo de profissionalização, experiência de ensino, orientação de estágio e localização da escola (com categorias agrupadas).....	85
TABELA 4 – Funções da avaliação	90
TABELA 5 – Intervenientes na avaliação.....	91
TABELA 6 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três)	91
TABELA 7 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três, por ordem)	91
TABELA 8 – Discussão dos resultados das avaliações com os alunos	92
TABELA 9 – Exemplos de discussão dos resultados das avaliações com os alunos	93
TABELA 10 – Fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos	94
TABELA 11 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três)	94
TABELA 12 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três, por ordem)	95
TABELA 13 – Elaboração dos instrumentos de avaliação	98
TABELA 14 – Incidência das práticas avaliativas	99
TABELA 15 – Intervenientes na elaboração dos instrumentos de avaliação	99
TABELA 16 – Estatística descritiva da percentagem atribuída aos testes	100

TABELA 17 – Frequência das percentagens atribuídas aos testes	100
TABELA 18 – Decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes.....	101
TABELA 19 – Vantagens dos testes.....	102
TABELA 20 – Desvantagens dos testes	102
TABELA 21 – Adaptação da avaliação em função do desempenho da turma.....	104
TABELA 22 – Adaptação da avaliação em função das características dos alunos	104
TABELA 23 – Influência dos resultados da avaliação dos alunos nas práticas pedagógicas dos professores.....	105
TABELA 24 – Influência dos resultados da avaliação dos alunos na avaliação do nível de desempenho dos professores.....	107
TABELA 25 – Influência dos resultados da avaliação dos alunos na avaliação do nível de desempenho das escolas.....	108
TABELA 26 – Opinião sobre o exame nacional de Filosofia, no final do 11.º ano.....	109
TABELA 27 – Mudanças na forma de avaliação.....	111
TABELA 28 – Preparação do professor para avaliar os alunos	112
TABELA 29 – Funções da avaliação, segundo o sexo.....	118
TABELA 30 – Intervenientes na avaliação, segundo o sexo	119
TABELA 31 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três), segundo o sexo ..	120
TABELA 32 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três, por ordem), segundo o sexo.....	120
TABELA 33 – Fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos, segundo o sexo.....	121
TABELA 34 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três), segundo o sexo.....	122
TABELA 35 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três, por ordem), segundo o sexo	123
TABELA 36 – Elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo o sexo	124

TABELA 37 – Incidência das práticas avaliativas, segundo o sexo.....	124
TABELA 38 – Intervenientes na elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo o sexo....	125
TABELA 39 – Decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes, segundo o sexo	125
TABELA 40 – Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação, segundo o sexo.....	126
TABELA 41 – Funções da avaliação, segundo o modelo de profissionalização.....	130
TABELA 42 – Intervenientes na avaliação, segundo o modelo de profissionalização	130
TABELA 43 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três), segundo o modelo de profissionalização.....	131
TABELA 44 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três, por ordem), segundo o modelo de profissionalização.....	132
TABELA 45 – Fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos, segundo o modelo de profissionalização.....	133
TABELA 46 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três), segundo o modelo de profissionalização.....	133
TABELA 47 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três, por ordem), segundo o modelo de profissionalização.....	134
TABELA 48 – Elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo o modelo de profissionalização	135
TABELA 49 – Incidência das práticas avaliativas, segundo o modelo de profissionalização	135
TABELA 50 – Intervenientes na elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo o modelo de profissionalização	136
TABELA 51 – Decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes, segundo o modelo de profissionalização	136
TABELA 52 – Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação, segundo o modelo de profissionalização	137
TABELA 53 – Funções da avaliação, segundo a experiência de ensino.....	140
TABELA 54 – Intervenientes na avaliação, segundo a experiência de ensino	140

TABELA 55 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três), segundo a experiência de ensino	141
TABELA 56 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três, por ordem), segundo a experiência de ensino	142
TABELA 57 – Fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos, segundo a experiência de ensino.....	142
TABELA 58 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três), segundo a experiência de ensino.....	143
TABELA 59 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três, por ordem), segundo a experiência de ensino.....	144
TABELA 60 – Elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo a experiência de ensino	145
TABELA 61 – Incidência das práticas avaliativas, segundo a experiência de ensino	145
TABELA 62 – Intervenientes na elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo a experiência de ensino	146
TABELA 63 – Decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes, segundo a experiência de ensino	146
TABELA 64 – Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação, segundo a experiência de ensino	147

1. INTRODUÇÃO

Porquê avaliar? Avaliar para controlar ou para conhecer? O que avaliar? Avaliar processos e contextos ou avaliar produtos e resultados? Quem são os destinatários da avaliação? Avaliar numa lógica de mercado, de relatório ou de melhoria? Como avaliar? Existem métodos e modelos de avaliação mais adequados? Avaliação interna ou avaliação externa? Qualitativa ou quantitativa? Quais são as implicações da avaliação? E quais devem ser? – Eis algumas das muitas questões que podem ser colocadas a propósito da avaliação. E nem todas têm uma resposta empírica.

Estas questões evidenciam bem a complexidade da problemática da avaliação. Como lembra Sobrinho (2004, pp. 710-711):

É importante jamais perder de vista a complexidade da avaliação. Nem poderia ser diferente, pois toda avaliação tem a ver com idéias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder. Como tudo isso é diverso e dinâmico, a avaliação não poderia esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, unívocos, monorreferenciais. Pode-se mesmo observar que, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, quando surgem mais problemas, mais mudanças nos campos da economia, da política, da cultura, bem como quando há mais avanços nos sistemas de produção, distribuição e utilização dos conhecimentos, a avaliação também adquire novas formas e novos conteúdos, ajustados a essas dinâmicas históricas¹.

Área de grande complexidade técnica e científica, a avaliação tem uma função estruturante a vários níveis (por exemplo, ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade), suscita reações ambivalentes (“por um lado, reconhece-se a sua pertinência e utilidade; por outro lado, receia-se que as suas conclusões possam pôr em causa pessoas, instituições ou políticas educativas” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 8)) e reveste-se de múltiplas facetas (orientar os alunos segundo as suas capacidades, julgar o nível de competência de um professor ou, ainda, avaliar o desempenho das escolas (Rodrigues, 1998, citado por Alves, 2004)).

É óbvio que o que acabámos de afirmar sobre a avaliação não diz apenas respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, mas quisemos deixar claro, desde o início, que seja

¹ Nas citações dos autores, optámos por manter a grafia do texto original consultado, mesmo que não respeite o Acordo Ortográfico de 1990, atualmente em vigor.

sobre o que for que incida, a avaliação é sempre uma atividade muito complexa e que envolve (ou pode envolver) múltiplas dimensões. Relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos – objeto de estudo desta dissertação –, não podíamos estar mais de acordo com Santos Guerra (2009, p. 102), quando diz:

A avaliação é um dos elementos mais decisivos do currículo, uma vez que pode condicionar todo o processo de aprendizagem e está impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não meramente didáticas. Compreender o que é a avaliação e fazê-la bem seria uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas, entendendo a avaliação como um processo complexo, de compreensão e explicação, e não como um mero acto mecânico de atribuição de classificações.

A complexidade da problemática da avaliação dá origem a uma multiplicidade de visões, propostas e percursos. Nesta dissertação, abordaremos algumas destas visões, propostas e percursos, no intuito de compreender o que é a avaliação e quais as práticas a que anda associada.

Assim, nesta introdução, procuramos, primeiramente, justificar a investigação realizada, apresentar a problemática e as questões de investigação, e identificar os objetivos que nos propusemos com este trabalho; passamos, depois, à apresentação da metodologia que utilizámos para realizar esta investigação; segue-se uma breve caracterização dos participantes e uma secção dedicada à apresentação da estrutura da dissertação.

1.1. Justificação, problemática e objetivos da investigação

Num artigo intitulado “Atitudes e comportamento dos alunos podem determinar subida de notas”, uma jornalista do jornal *Público*, referia que as

atitudes e o comportamento dos alunos podem ser determinantes para que a nota final do período possa passar da negativa à positiva. Às vezes, os professores abusam deste parâmetro da avaliação e os resultados nas pautas são melhores do que o expectável, denunciam alguns especialistas. Outros defendem que só assim se podem manter na escola alunos que estão em risco de abandono ou de insucesso escolar.

[...]

Este parâmetro tem um peso variável de disciplina para disciplina e de escola para escola. (Wong, 2009, p. 6)

Este artigo é apenas a causa próxima que justifica o meu interesse pelas perspectivas e práticas de avaliação dos professores em geral e dos professores de Filosofia em particular. O meu interesse não se limita às perspectivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia no domínio das atitudes e dos valores, mas também no domínio cognitivo e no domínio das competências, métodos e instrumentos – os três domínios de objetivos gerais do programa da disciplina de Filosofia do 10.º e 11.º anos. Com efeito, vários anos me confrontei, não apenas enquanto professor de Filosofia e membro de um departamento de filosofia de uma escola secundária, mas também enquanto membro do conselho pedagógico da escola onde leciono, com a necessidade de definir e aprovar critérios de avaliação para a disciplina de Filosofia. Ora, a reflexão em torno destes critérios remete-nos quer para as nossas perspectivas quer para as nossas práticas de avaliação.

Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia é, pois, o tema desta investigação, com a qual pretendo dar um contributo para a compreensão da avaliação das aprendizagens dos alunos, na disciplina de Filosofia, concebida e realizada por professores, no exercício das suas práticas pedagógicas.

Esta investigação é relevante, fundamentalmente por duas razões: 1) porque, como espero, esta investigação trará algum conhecimento sobre as práticas efetivas de avaliação das aprendizagens dos alunos e, como assinalam Alves, Fernandes e Machado (2008, p. 8), existe “falta de conhecimento ou [...] conhecimento demasiado parcial das práticas efectivas de avaliação das aprendizagens dos alunos, numa época em que se acentua sobretudo o que se passa nas salas de aula”; 2) porque “o processo da avaliação vai ter repercussões sobre seres humanos únicos e concretos, ainda por cima muito diferentes uns dos outros, com origens sociais e culturais muito díspares” (Ministério da Educação, 2001, p. 21) e quanto melhor conhecermos as perspectivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia, melhor poderemos concetualizar a atividade avaliativa dos professores, no sentido da justiça e equidade.

Nos termos do n.º 1 do artigo 8.º da Portaria n.º 550-D/2004, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação²,

² A Portaria 550-A/2004 e a Portaria 550-E/2004 estabelecem o mesmo para os cursos tecnológicos do ensino secundário e para o ensino recorrente de nível secundário, respetivamente.

Compete ao conselho pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir, no início do ano lectivo, os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade, disciplina e área não disciplinar, sob proposta dos departamentos curriculares.

Anualmente, portanto, os professores de Filosofia do ensino secundário têm de elaborar uma proposta, para aprovação no conselho pedagógico, de critérios de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos na sua disciplina. Se, por um lado, a elaboração desta proposta obedece ao que está estabelecido nos normativos legais (designadamente no Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, nas Portarias n.º 550-A/2004, n.º 550-D/2004 e n.º 550-E/2004, todas de 21 de Maio, e no programa da disciplina)³, por outro, ela reflete as perspectivas e as práticas que os professores de Filosofia têm sobre a avaliação das aprendizagens.

Deste ponto de vista, o que se passa com a avaliação é análogo ao que se passa com o ensino. Como dizem Bowen e Hobson (1987, p. 7),

É muito importante ter consciência de que é impossível ensinar sem o fazer baseado numa dada teoria. Mesmo o hábito irreflectido tem pelo menos implícita uma base teórica: cada um de nós opera segundo certas suposições e crenças, sendo irrelevante que pessoalmente possamos não as conhecer.

O que Bowen e Hobson afirmam sobre a consciência da impossibilidade de ensinar sem ser baseado numa teoria pode afirmar-se da avaliação. Podemos dizer que é muito importante ter consciência de que é impossível avaliar sem o fazer baseado numa dada teoria, mesmo que essa teoria não seja explicitamente formulada. E se, como afirmam os mesmos autores, os professores “[p]recisam de um ponto de vista pessoal acerca da sua função como professores e da razão de ser que subjaz à sua função” (p. 7), também precisam de um ponto de vista pessoal acerca da avaliação das aprendizagens dos alunos e das suas funções. É este ponto de vista que constitui a sua perspectiva⁴ sobre a avaliação. “Quem quer que seja que avalie, revela o seu projecto... ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição”, diz Meirieu (1994, p. 13).

³ Esta legislação, que estava em vigor no período em que decorreu a investigação, foi, entretanto, revogada. O Decreto-Lei n.º 74/2004 foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e a Portaria n.º 550-D/2004 foi revogada pela Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto. Contudo, a nova legislação mantém, no essencial, os aspetos aqui referidos a propósito da avaliação.

⁴ Utilizamos aqui a palavra “perspetiva” com este sentido: uma perspetiva “é, em termos aproximados, uma interpretação que vai para lá dos factos e que se apoia nos pressupostos, convicções ou valores da pessoa que faz a interpretação” (Kolak & Martin, 2004, p. 14).

A consulta dos critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos em Filosofia, disponibilizados por várias escolas na sua página da internet, permite, mesmo numa análise superficial, concluir que existem diferenças significativas nos critérios aprovados. Dado que o quadro normativo que rege a avaliação na disciplina é o mesmo para todas as escolas, somos levados a pensar que as diferenças se devem, certamente, à diversidade de perspetivas e de práticas que os professores de Filosofia têm sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Ora, como se pode ler no Programa de Filosofia do 10.º e 11.º Anos (Ministério da Educação, 2001, p. 21),

Em Filosofia, [...] a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas intervenção sensata, cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados.

Desta problemática em torno dos critérios de avaliação e da diversidade de perspetivas e de práticas que os professores de Filosofia têm sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos emergem as seguintes questões de investigação⁵:

1) Que perspetivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional?

2) As perspetivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo *sexo*, pelo *modelo de profissionalização*, pela *experiência de ensino*, pela *relação que mantêm com o estágio pedagógico* e pela *localização da escola* onde trabalham?

Relativamente à primeira questão, o que se pretende é conhecer globalmente as perspetivas do conjunto de professores de Filosofia participantes no estudo e saber como implementam as suas práticas de avaliação.

Relativamente à segunda questão, pretende-se saber se existem diferenças entre os subconjuntos de professores de Filosofia participantes no estudo definidos pelas variáveis referidas. A variável *sexo* define, no conjunto dos professores participantes, dois subconjuntos: professores do sexo masculino e professores do sexo feminino; a variável *modelo de profissionalização* define cinco subconjuntos, conforme o modelo de profissionalização dos

⁵ Estas questões foram inspiradas pelas questões de investigação de Alves, Fernandes e Machado (2008, p. 14) acerca das perspetivas e práticas de avaliação de professores de Matemática.

participantes; a variável *experiência de ensino* define subconjuntos em função do tempo de serviço dos professores; a variável *relação com o estágio pedagógico* define dois subconjuntos: orientador de estágio e não orientador; e a variável *localização da escola* define três subconjuntos: localização em meio urbano, localização em meio rural e localização em meio semiurbano.

Relacionados com esta problemática e com estas questões, estabeleceram-se os seguintes objetivos para esta investigação:

- 1) Analisar as perspectivas e as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos que um conjunto de professores de Filosofia evidencia;
- 2) Estabelecer relações entre estas perspectivas e práticas e as variáveis *sexo, modelo de profissionalização, experiência de ensino, relação com o estágio pedagógico e localização da escola onde trabalha*;
- 3) Saber se, e de que modo, estes professores de Filosofia integram a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem;
- 4) Conhecer as fontes e instrumentos de avaliação predominantemente usados por estes professores de Filosofia.

1.2. Metodologia da investigação

A nossa investigação seguiu uma metodologia essencialmente quantitativa, inspirada no paradigma positivista ou quantitativo, pois recorremos a um inquérito por questionário – uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos –, enviado a um número relativamente extenso de professores de Filosofia, para recolher dados que foram analisados quantitativamente, de modo a conhecer as suas perspectivas e práticas de avaliação.

O questionário utilizado neste estudo teve por base o questionário usado por Alves, Fernandes e Machado (2008) para conhecer as perspectivas e práticas de avaliação de professores de Matemática. Depois de testado com três professores que não faziam parte da amostra e depois de validado pela Orientadora, foi enviado por correio eletrónico para 153 escolas da área da Direção Regional de Educação do Norte, tendo respondido professores de 31 escolas, ou seja, 20,3% das escolas para as quais foi enviado. Os professores que responderam

ao questionário, entre julho de 2010 e julho de 2012, correspondem a 32% dos professores de Filosofia das escolas envolvidas.

As questões formuladas para conhecer as perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia são de dois tipos – questões abertas e questões semifechadas (ou semiabertas) – e centram-se nos seguintes conteúdos: finalidades com que os professores avaliam em Filosofia (questão 1), intervenientes na avaliação na disciplina de Filosofia (questões 2 e 3), fontes e instrumentos de avaliação utilizados para atribuir as classificações aos alunos no final dos períodos letivos (questões 4 e 5), forma como são implementadas as fontes e instrumentos de avaliação usados (questão 6), elaboração das diferentes formas de avaliação (questões 7 e 9), foco das práticas avaliativas (questão 8), percentagem atribuída aos testes e por quem foi estabelecida (questões 10 e 11), vantagens e desvantagens dos testes e de outros instrumentos de avaliação (questões 12 e 13), discussão dos resultados de avaliação com os alunos (questão 14), adequação da formação académica e/ou da modalidade de profissionalização para avaliar os alunos (questão 15), dificuldades e sugestões para melhorar a avaliação em Filosofia (questões 16 e 24), influência da avaliação nas práticas pedagógicas (questão 17), adaptação da avaliação à turma e aos alunos (questões 18 e 19), obrigatoriedade do exame nacional de Filosofia para todos os alunos dos cursos científico-humanísticos (questão 20), mudanças na forma de avaliar (questão 21) e utilização dos resultados dos alunos para a avaliação de professores e de escolas (questões 22 e 23).

Para a análise das respostas à questão de investigação 1 – “Que perspectivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional?” –, recorreu-se à estatística descritiva, no caso da parte fechada das questões semifechadas e no caso do item correspondente a uma variável de escala (questão 10), para o qual se determinou a média, a moda, o desvio padrão, os valores extremos e as frequências; para os itens correspondentes a variáveis do tipo nominal, determinaram-se percentagens. No caso das questões abertas e da parte aberta das questões semifechadas recorreu-se à análise de conteúdo – uma técnica documental de tratamento de informação.

Para a análise das respostas à questão de investigação 2 – “As perspectivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo sexo, pelo modelo de profissionalização, pela experiência de ensino, pela relação que mantêm com o estágio

pedagógico e pela localização da escola onde trabalham?” –, recorreu-se à estatística descritiva e inferencial, mas só se consideraram as respostas à parte fechada das questões.

As variáveis inicialmente consideradas neste estudo são as seguintes: *sexo*, *modelo de profissionalização*, *experiência de ensino*, *orientação de estágio* e *localização da escola*. De modo a obter amostras de maior dimensão, que permitissem o uso da estatística inferencial e a aplicação de determinados testes estatísticos, algumas categorias relativas às variáveis *modelo de profissionalização*, *experiência de ensino* e *localização da escola* foram agrupadas. Mesmo agrupando categorias, no caso da variável *localização da escola*, não foi possível constituir todas as amostras com pelo menos 30 unidades – essenciais para a validade das inferências estatísticas –, pelo que esta variável, bem como a variável *orientação de estágio* (que não foi possível agrupar), não serão analisadas neste estudo.

A apresentação dos resultados relativos à questão de investigação 1 tem em conta o conjunto dos 84 professores que participaram no estudo. Na apresentação dos resultados relativos à questão de investigação 2, considera-se separadamente cada um dos subconjuntos definidos através das variáveis *sexo*, *modelo de profissionalização* e *experiência de ensino*. Como já se referiu anteriormente, não serão consideradas as variáveis *orientação de estágio* e *localização da escola*, uma vez que alguns subgrupos constituídos com base nestas duas variáveis não atingiram pelo menos 30 unidades, o que tornaria as inferências estatísticas inválidas.

Para a análise dos dados recorreu-se a duas ferramentas informáticas: *Microsoft Excel 2010* e *Statistical Package for Social Science* [SPSS], versão 20.

1.3. Participantes

O universo deste estudo é constituído pelo conjunto dos professores de Filosofia que, nos anos letivos de 2009/2010 a 2011/2012, lecionaram em escolas da área de influência da Direção Regional de Educação do Norte [DREN], e a amostra é constituída por 84 professores de Filosofia que responderam ao inquérito por questionário – aproximadamente 8% do universo.

Os 84 professores de Filosofia do ensino secundário que responderam ao inquérito por questionário lecionavam em 31 escolas públicas de 19 concelhos, pertencentes a seis distritos da região norte do país (área de influência da DREN). Foram recebidos 88 questionários preenchidos, mas quatro não foram considerados: três porque os ficheiros informáticos estavam

corrompidos, não sendo possível recuperar a maior parte das respostas, e um porque apresentava letra ilegível.

A distribuição dos 84 participantes, segundo as variáveis consideradas, é a seguinte: 63,1% do sexo feminino e 36,9% do sexo masculino; 15,5% fizeram o estágio clássico, 23,8% a profissionalização em exercício/serviço, 17,9% a qualificação em ciências da educação, da Universidade Aberta, 34,5% o estágio integrado e 8,3% outro modelo de profissionalização; 6% tinham até 10 anos de serviço (inclusive), 31% de 11 a 20 anos de serviço (inclusive), 57% tinham mais de 20 anos de serviço e 6% não indicaram o tempo de serviço; 17,9% foram orientadores de estágio e 82,1% nunca orientaram estágio; 75% lecionavam em escolas de meio urbano, 6% em escolas de meio rural e 19% em escolas de meio semiurbano.

1.4. Estrutura do trabalho

Este trabalho é constituído por seis capítulos, a saber: *1. Introdução*, *2. Enquadramento teórico-concetual*, *3. Avaliação de aprendizagens em Filosofia*, *4. Enquadramento metodológico*, *5. Apresentação e análise de resultados*, e *6. Conclusões*.

No capítulo 1, que termina com esta secção em que se apresenta a estrutura do trabalho, justificou-se a escolha do tema da investigação e apresentou-se a problemática, as questões e os objetivos da investigação, explicou-se a opção pelo uso de uma metodologia de investigação essencialmente quantitativa e caracterizou-se brevemente o conjunto dos 84 participantes no estudo.

No capítulo 2, sob o título *Enquadramento teórico-concetual*, percorremos um conjunto de tópicos que, de algum modo, se relacionam com aquilo sobre o qual incide a nossa investigação empírica e, portanto, com as questões que incluímos no questionário que aplicámos aos participantes. Este capítulo é constituído por 9 secções.

Na primeira secção (*2.1. Alguns elementos históricos sobre a avaliação*), referimos alguns elementos históricos sobre a avaliação, desde os primeiros exames realizados na China, passando pela Filosofia Antiga, pelas primeiras universidades (séc. XII), pelos primeiros exames escritos com atribuição de notas (séc. XIX), pelas eras da tomada de consciência (séc. XIX), do *testing* (1900-1930), da congruência (1930-1945), da expansão (1958-1972) e da profissionalização (a partir de 1972), e pela caracterização das quatro gerações da avaliação desde o início do século XX, a que se referem Guba e Lincoln (1989) – a avaliação como

medida, a avaliação como descrição, a avaliação como juízo de valor e a avaliação como negociação e construção.

A segunda secção (2.2. *Os modelos ou paradigmas de avaliação*) é dedicada a alguns paradigmas ou modelos que encontramos em avaliação, entendidos como “modos de pensar a realidade” (Climaco, 2005, p. 125). Citam-se os modelos referidos por Bonniol e Vial (um modelo-medida – avaliação centrada nos produtos –, um modelo-gestão – avaliação centrada nos procedimentos – e um modelo, ainda a construir, a partir da investigação do sentido – avaliação orientada para os processos), os paradigmas objetivista ou técnico, subjetivista ou prático e dialético ou crítico, referidos por Rodrigues (1995), e os paradigmas behaviorista, psicométrico e cognitivista, referidos por Valadares e Graça (1998).

Na terceira secção (2.3. *Avaliação e avaliação das aprendizagens*), confrontamo-nos com a dificuldade em definir avaliação e com uma multiplicidade de definições de avaliação e identificamos três aspetos que nos parecem estar presentes quando avaliamos: a recolha de informações, a formulação de um juízo de valor e a tomada de decisões. Esta secção concluiu-se com a definição de avaliação das aprendizagens como “todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação” (Fernandes, 2005, p. 16), “que permite formular um juízo de valor sobre as competências desenvolvidas e os conhecimentos adquiridos pelo aluno” (Alves, Fernandes & Machado, 2008, p. 13) e que envolve uma grande variedade de aspetos, como, por exemplo, as modalidades e funções.

As modalidades e funções da avaliação apresentam-se na quarta secção (2.4. *Modalidades e funções da avaliação*): a sumativa, com a função de controlo e centrada essencialmente no resultado ou no produto da aprendizagem; a formativa, com a função de regulação e centrada essencialmente no processo; e a formadora, também centrada no processo, mas privilegiando a auto e a coavaliação (Alves, Fernandes & Machado, 2008). Nesta secção, dá-se também conta das provas reunidas por Black e William (2001) acerca dos ganhos reais e significativos quando se seguem práticas de avaliação formativa (nomeadamente mudanças significativas nas práticas letivas, envolvimento ativo dos alunos, adequação entre o que se ensina e o que se aprende, motivação e autoestima dos alunos) e de alguns equívocos, como, por exemplo, o contraste entre os compromissos formais e a importância neles dada à avaliação formativa, e a prioridade que lhe foi realmente atribuída, ou o facto de os exames nacionais funcionarem como modelo de ensino e de avaliação, condicionando as práticas. Esta

secção conclui-se com a referência à defesa, por parte de Fernandes (2006, p. 25), “da utilização da expressão *Avaliação Formativa Alternativa* (AFA) em vez de Avaliação Alternativa ou de qualquer uma das outras designações”.

A distinção entre avaliação, medição e classificação é o objeto da quinta secção (2.5. *Avaliação, medição e classificação*). Apesar de, a partir da geração da descrição, a medida deixar de ser sinónimo de avaliação e passar a ser um dos meios ao seu serviço, ainda persiste uma ideia, solidamente enraizada em professores e alunos, de que a avaliação é uma medida do desempenho dos alunos, e uma tradição escolar que confunde avaliar com classificar, o que conduz a uma prática de sala de aula em que a avaliação pouco mais é do que a administração de testes e a atribuição de classificações (Fernandes, 2005). Contudo, a avaliação não deve ser identificada com a medida nem com a classificação. A avaliação inclui a medida mas não se esgota nela. E, embora a avaliação seja uma condição necessária para a classificação, a classificação não é uma condição necessária para a avaliação. Ora, se a avaliação não deve ser identificada com a classificação, então a avaliação não deve ser reduzida à classificação.

Na sexta secção (2.6. *Avaliação de atitudes e valores*), partimos de uma ideia não disputável – a ideia de que não há educação sem valores – para lembrar que, se cabe à escola concretizar o direito à educação, então a escola tem de intervir no domínio dos valores e das atitudes. Espera-se que, em virtude do trabalho educativo das escolas, os estudantes desenvolvam as atitudes e interiorizem os valores contemplados nos programas das disciplinas, que, por sua vez, são a expressão dos princípios orientadores da Lei de Bases do Sistema Educativo. Depois de concluirmos que parece não haver dúvida de que a escola deve ter um papel importante na transmissão de valores e na formação de atitudes dos estudantes, formulamos três questões relacionadas com a avaliação de atitudes e valores: 1) Deve-se avaliar os objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores? 2) Se concluirmos que se deve avaliar os objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores, como devemos fazê-lo? 3) E deve esta avaliação ser simplesmente formativa ou deve ser sumativa e ter algum peso nas classificações dos alunos? A resposta à primeira pergunta parece não suscitar dúvidas, pois há boas razões para defendermos a necessidade de avaliação dos objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores; em resposta à segunda pergunta, mostramos que a avaliação de atitudes e valores, como qualquer outro tipo de avaliação, é um processo complexo, que requer um trabalho sistemático de recolha e registo de informações e o uso de diferentes técnicas e instrumentos; em relação à terceira pergunta, defendemos que é

óbvio que a avaliação de atitudes e valores deve ser formativa, mas já não é tão óbvio que deva ser também sumativa e ter algum peso na classificação dos alunos. A propósito da avaliação de atitudes e valores, não descartamos a possibilidade de as atitudes específicas poderem ser também objeto de avaliação sumativa e de, portanto, terem algum peso na classificação dos alunos, e concordamos com João Lopes que, em declarações a Bárbara Wong, jornalista do *Público*⁶, afirma: “[f]azemos pesar demasiado as atitudes nas notas e isso é um erro, porque não contribui para a melhoria dos comportamentos, nem dos resultados”.

Na sétima secção (2.7. *Perspetivas e práticas de avaliação das aprendizagens*), fazemos referência às práticas avaliativas identificadas por De Ketele (2008): práticas avaliativas centradas nos conteúdos, práticas avaliativas centradas nos objetivos específicos, práticas avaliativas centradas nas redes conceptuais, práticas avaliativas centradas nas atividades, práticas avaliativas centradas numa atividade ou num tema integrador e práticas avaliativas centradas nas competências. Apresentamos um quadro (*QUADRO 3 – Comparação dos efeitos das práticas avaliativas*), construído a partir do texto de De Ketele (2008), onde comparamos os efeitos das práticas avaliativas, tendo em conta os seguintes critérios: grau de profundidade das aquisições geradas pela conceção de aprendizagem associada às práticas avaliativas, grau de conservação das aquisições e grau de interesse suscitado, a curto e a longo prazo, grau de interiorização dos efeitos das aprendizagens avaliadas, grau de transferência e grau de integração das aquisições. A leitura do quadro permite concluir pela superioridade das práticas avaliativas centradas nas competências, tendo em conta, claro, os critérios de avaliação utilizados.

Na oitava secção (2.8. *Avaliação externa das aprendizagens*), abordamos a polémica – recorrente e antiga – em torno dos exames nacionais e tomamos partido, apresentando um conjunto de argumentos – cogentes, pensamos – a favor dos exames nacionais. Os exames desempenham as funções de certificação, seleção, aferição e regulação e acreditamos que “quando bem concebidos, podem potenciar a qualidade de ensino e das aprendizagens, constituindo um importante instrumento de avaliação das práticas” (Costa, 2005, pp. 24-25). O facto de concordarmos com a realização de exames nacionais, não significa que não reconheçamos que há problemas de validade, de fiabilidade e de equidade a resolver, ou que ignoremos as suas desvantagens, entre as quais as mais importantes nos parecem as seguintes:

⁶ Jornal *Público*, 29 de março de 2009.

os exames “[c]ondicionam os objectivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões” e “[p]odem induzir as escolas a concentrarem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames” (Fernandes, 2005, p. 116).

Na última secção do capítulo 2 (2.9. *Rankings, avaliação de escolas e avaliação de professores*), abordamos – muito brevemente – outra polémica (também recorrente) a propósito da divulgação dos resultados dos exames nacionais sob a forma de *rankings*, que os vários órgãos de comunicação social se encarregam de publicar, desde 2001. Apresentamos as duas posições em confronto (a dos defensores e a dos opositores dos *rankings*) e fazemos referência a uma inconsistência, identificada por Matos, Lopes e Nunes (2006, p. 8), que todos os *rankings* que têm sido publicados apresentam, e da qual não nos tínhamos apercebido anteriormente: “é sempre possível uma escola ter melhores médias do que outra em todas as disciplinas consideradas individualmente e ficar em posição inferior no *ranking*”. Nesta polémica, também tomamos posição: reconhecemos que o conhecimento dos resultados dos alunos nos exames nacionais é um direito dos cidadãos e que os *rankings* podem fornecer informação útil, mas uma avaliação de escolas e professores com base apenas nos resultados dos exames nacionais é uma avaliação unidimensional (Azevedo, 2005). “Apesar de [...] os resultados dos alunos estarem necessariamente relacionados com o que lhes é ensinado e como lhes é ensinado, é redutor e precipitado estar a avaliar uma escola e os seus professores com base exclusiva em tais resultados” Fernandes (2005, p. 107).

O terceiro capítulo (3. *Avaliação de aprendizagens em Filosofia*) é constituído por duas secções: 3.1. *Enquadramento normativo da avaliação das aprendizagens no ensino secundário e na disciplina de Filosofia* e 3.2. *Conceção de filosofia e avaliação em Filosofia*.

Em 3.1. *Enquadramento normativo da avaliação das aprendizagens no ensino secundário*, fazemos referência ao Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação. Este decreto-lei define a avaliação das aprendizagens (“processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos”), identifica o seu objeto (“a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem

como para os cursos e disciplinas nele integrados”), as suas modalidades (“avaliação formativa e avaliação sumativa”), os seus efeitos (a “avaliação formativa determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” e a “avaliação sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão do nível secundário de educação e à admissão de matrícula”) e a escala de classificações (“0 a 20 valores”). Nesta secção, mencionamos também o Programa de Filosofia do 10.º e 11.º Anos (Ministério da Educação, 2001), segundo o qual a avaliação em Filosofia deve ser “predominantemente formativa e qualitativa, tendencialmente contínua, atenta às competências e às actividades, diagnóstica e prognóstica, democrática e participada, sumativa” (p. 22) e deve diversificar as fontes e os instrumentos, recorrendo, nomeadamente, à observação, às intervenções e exposições orais, às produções escritas, à análise e interpretação de textos argumentativos, às composições filosóficas e a outras fontes (p. 23). Concluimos esta secção constatando que a legislação que rege a avaliação no sistema educativo português (e, portanto, no ensino secundário) é consistente com as recomendações da investigação educacional.

Em *3.2. Conceção de filosofia e avaliação em Filosofia*, pomos em causa uma ideia comumente aceite (a ideia de que é mais difícil avaliar em Filosofia do que em outras disciplinas e que em Filosofia não se pode ser tão objetivo como nas outras disciplinas) e defendemos que há uma maneira de conceber a filosofia e um modelo de avaliação das aprendizagens que nos permitem dizer que a objetividade da avaliação em Filosofia não é mais difícil de obter do que nas outras disciplinas. Para defender esta ideia, procedemos a uma investigação metafilosófica (isto é, uma investigação sobre a natureza da filosofia) e pensamos ter mostrado que, apesar da diversidade de concepções metafilosóficas, é possível estabelecer um consenso mínimo alargado acerca da caracterização da filosofia, ainda que não seja um menor denominador comum entre todas as perspetivas metafilosóficas. Deste consenso, fará parte uma caracterização da filosofia como atividade crítica, racional e dialogante, que apela à intersubjetividade e que exige rigor, clareza e inteligibilidade (Almeida & Costa, n.d.; Almeida, Galvão, Mateus, Murcho & Teixeira, 2007a), que se exerce sobre determinados problemas (filosóficos), que exigem determinadas respostas (as teorias filosóficas), sustentadas com razões (os argumentos filosóficos). Desta concepção de filosofia, segue-se o que o seu ensino tem de levar em conta: a compreensão dos problemas, teorias, argumentos e conceitos – que

constituem os conteúdos da filosofia – e a sua discussão crítica. Em coerência com a conceção metafilosófica defendida (a filosofia é uma atividade crítica, racional e dialogante, que se exerce sobre um conjunto de problemas, teorias e argumentos), com o que deve ser o seu ensino (a compreensão dos problemas, teorias, argumentos e conceitos – que constituem os conteúdos da filosofia – e a sua discussão crítica) e com o seu objetivo primordial (dotar os estudantes de espírito crítico), apresentamos um quadro (*QUADRO 5 – Competências filosóficas básicas*) com as competências (e com os conteúdos filosóficos que a elas podem estar associados) que devem ser desenvolvidas (e avaliadas) no estudante de filosofia do ensino secundário. E, relativamente às atitudes, apresentamos outro quadro (*QUADRO 6 – Atitude filosófica*) com aquelas que importa desenvolver e avaliar em Filosofia. Depois de identificarmos as competências filosóficas centrais, que importa avaliar em Filosofia, debruçamo-nos sobre o problema de saber como se deve avaliar essas competências e referimo-nos às atividades e aos instrumentos de avaliação sumativa a utilizar. Pensamos que a conceção de filosofia e o modelo de avaliação das aprendizagens em Filosofia apresentados, ajudarão a evitar muitos equívocos em relação ao ensino da Filosofia (de que o programa em vigor não está isento) e algumas ideias erradas em relação à avaliação das aprendizagens em Filosofia (como a ideia de que, em Filosofia, a avaliação não pode ser tão objetiva como nas outras disciplinas).

No capítulo 4. *Enquadramento metodológico*, constituído por cinco secções, começamos por lembrar as questões e os objetivos desta investigação. Em 4.1. *Opções metodológicas*, justificamos a opção pelo uso de uma metodologia de investigação de natureza fundamentalmente quantitativa. Em 4.2. *Participantes*, caracterizamos os 84 participantes segundo as variáveis consideradas no questionário, a saber: *sexo, situação profissional, modelo de profissionalização, experiência de ensino, orientação de estágio e localização da escola*. Em 4.3. *Instrumentos e técnicas de recolha de dados*, explicamos por que razão recorremos ao inquérito por questionário na nossa investigação, como é que o questionário foi construído, validado e aplicado, identificamos – por questão – os conteúdos presentes no questionário e o tipo de questão (aberta ou semifechada). Em 4.4. *Variáveis consideradas*, identificamos novamente as variáveis consideradas no estudo e justificamos o agrupamento de algumas categorias relativas às variáveis *modelo de profissionalização, experiência de ensino e localização da escola* com a necessidade de obter amostras de maior dimensão, que permitissem o uso da estatística inferencial e a aplicação de determinados testes estatísticos. Em 4.5. *Técnicas de análise de dados*, informamos que, para a análise das respostas à questão de investigação 1,

“Que perspectivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional?”, se recorreu à estatística descritiva (no caso da parte fechada das questões semifechadas e no caso do item correspondente a uma variável de escala – questão 10 –, para o qual se determinou a média, a moda, o desvio padrão, os valores extremos e as frequências; para os itens correspondentes a variáveis do tipo nominal, determinaram-se percentagens) e, no caso das questões abertas e da parte aberta das questões semifechadas, recorreu-se à análise de conteúdo. Para a análise das respostas à questão 2, “As perspectivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo sexo, pelo modelo de profissionalização, pela experiência de ensino, pela relação que mantêm com o estágio pedagógico e pela localização da escola onde trabalham?”, recorreu-se à estatística descritiva e inferencial, mas só se consideraram as respostas à parte fechada das questões.

No Capítulo 5. *Apresentação e análise dos resultados*, procedemos à apresentação e à análise dos resultados em função das duas questões de investigação. A apresentação dos resultados relativos à questão de investigação 1 (feita na secção 5.1. *Questão de investigação 1*) e a cada uma das variáveis da questão de investigação 2 (feita nas secções 5.2. *Questão de investigação 2 – Sexo*, 5.3. *Questão de investigação 2 – Modelo de profissionalização* e 5.4. *Questão de investigação 2 – Experiência de ensino*) está estruturada em torno das seguintes dimensões: 1) Funções da avaliação, 2) Intervenientes na avaliação, 3) Fontes e instrumentos de avaliação, 4) Preparação e incidência da avaliação, 5) Adaptação da avaliação, 6) Consequências da avaliação, 7) Mudanças na avaliação e 8) Dificuldades sentidas e como melhorar a avaliação. A secção 5.1. termina com uma subsecção (5.1.9.) dedicada às regularidades observadas na questão de investigação 1, isto é, às perspectivas e práticas de avaliação comuns à maior parte dos professores de Filosofia; e cada uma das secções 5.2., 5.3. e 5.4. termina com uma subsecção em que se apresentam as principais diferenças segundo a variável considerada (respetivamente, 5.2.6. *Principais diferenças segundo o sexo*, 5.3.6. *Principais diferenças segundo o modelo de profissionalização* e 5.4.6. *Principais diferenças segundo a experiência de ensino*).

No capítulo 6. *Conclusões*, sintetizamos as perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia, globalmente, na secção 6.1., e segundo o sexo, o modelo de profissionalização e a experiência de ensino, na secção 6.2. Na secção 6.3., comparamos os resultados da nossa investigação com os de outros estudos; na secção 6.4., apresentamos as

principais limitações do nosso estudo; e, na secção 6.5., identificamos perspectivas de investigação futura.

As perspectivas e práticas de avaliação comuns à maior parte dos professores de Filosofia, que se sintetizam na secção 6.1., são as seguintes: os professores participantes no estudo consideram que fazem avaliação sumativa e avaliação formativa; os professores e os alunos são os intervenientes mais importantes na avaliação, sendo o professor o mais valorizado em primeiro lugar; recorrem a uma grande diversidade de fontes e instrumentos de avaliação, que elaboram individualmente, mas privilegiam os testes; fazem incidir as suas práticas avaliativas sobretudo nos conteúdos programáticos e nos objetivos específicos da disciplina; em média, os testes valem 74%, tendo esta percentagem sido estabelecida pelo departamento/grupo disciplinar; adaptam a avaliação ao nível de desempenho da turma e têm em conta as características dos alunos na avaliação; os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores, mas não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores nem das escolas; todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano e a principal mudança na forma como avaliam os seus alunos em relação àquela como foram avaliados é a utilização atual de uma grande diversidade de instrumentos de avaliação, em oposição à utilização do teste como instrumento único de avaliação; as dificuldades sentidas na avaliação não estão relacionadas com a formação académica nem com a profissionalização, mas com o estabelecimento de critérios justos de avaliação e com a quantificação de determinados elementos de avaliação.

Em relação às diferenças, sintetizadas na secção 6.2., elas são maiores quanto ao sexo e quanto à experiência de ensino do que quanto ao modelo de profissionalização. Quanto ao sexo, registaram-se diferenças em 16 itens do questionário, mas somente quatro se revelaram estatisticamente significativas e três próximas da significância estatística; quanto ao modelo de profissionalização, registaram-se diferenças em cinco itens do questionário, mas só num a diferença se revelou estatisticamente significativa; e quanto à experiência de ensino, registaram-se diferenças em 16 itens, das quais três se revelaram estatisticamente significativas e uma próxima da significância estatística.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

Neste capítulo, procede-se a uma breve revisão de alguma literatura relacionada com o tema da investigação, a saber: alguns elementos históricos sobre a avaliação; modelos ou paradigmas de avaliação; importância, definições e conceitos de avaliação e de avaliação das aprendizagens; modalidades e funções da avaliação; avaliação, medição e classificação; avaliação de atitudes e valores; perspectivas e práticas de avaliação; avaliação externa das aprendizagens; *rankings*, avaliação de escolas e avaliação de professores.

2.1. Alguns elementos históricos sobre a avaliação

Presente em todos os domínios da atividade humana (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981), a avaliação e a consequente responsabilização é um direito e um dever (Afonso, 2008). A avaliação é algo que está sempre presente nas nossas vidas, sobretudo se entendemos avaliar no sentido de valorar: “A nossa relação com o mundo é em grande medida valorativa, pois avaliamos constantemente os mais variados aspectos do mundo à nossa volta e seleccionamos aqueles a que damos mais valor” (Almeida, Galvão, Mateus, Murcho & Teixeira, 2007b, p. 103). Não surpreende, pois, que a avaliação esteja, desde sempre, entre as preocupações do Homem. Eis alguns exemplos, relacionados com várias épocas históricas e com vários domínios de atividade.

Depresbiteris, recorrendo a Ebel e Damrin (1960), dá-nos conta da existência de exames já em 2205 a.C.:

Nessa época, o Grande ‘Shun’, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de os promover ou demitir. O regime competitivo dos exames na China antiga tinha, então, como propósito principal, prover o Estado com homens capacitados. (Depresbiteri, 1989, p. 5)

Contudo, “só a partir de 1370 d.C., é que tais testes passam a ter um carácter competitivo para seleccionar os mandarins para o serviço civil” (Valadares & Graça, 1998, p. 35). Estes autores referem, ainda, “a título de exemplo, as cerimónias de iniciação nas tribos primitivas, onde os jovens, para entrarem no mundo adulto, realizavam testes de resistência e testes sobre os conhecimentos de costumes tribais” (Valadares & Graça, 1998, p. 35), acrescentando Santos (2010, p. 7) que a avaliação era utilizada para

compreender se alguém que aprendia era capaz de utilizar essas aprendizagens num ambiente ainda protegido, de modo a preservar a sua integridade, bem

como a dos outros. Se os mais novos eram iniciados na arte da caça, os mais velhos criavam situações relativamente controladas para que os aprendizes pudessem fazer prova da sua destreza sem serem caçados e sem porem em risco o próprio grupo.

Também na Filosofia Antiga encontramos referências à necessidade de avaliação. Referindo-se à narrativa da extraordinária aventura vivida por um homem valente, com que termina *A República*, de Platão⁷, Hadji (1994, p. 22) interroga-se: “Platão não nos diz assim, de uma forma simples, que o nosso destino depende de uma escolha inicial que põe em jogo uma

⁷ A narrativa é a seguinte:

“ – A verdade é que o que te vou narrar não é um conto de Alcínoo, mas de um homem valente, Er o Arménio, Panfilio de nascimento. Tendo ele morrido em combate, [...] [l]evaram-no para casa para lhe dar sepultura, e, quando, ao décimo segundo dia, estava jazente sobre a pira, tornou à vida e narrou o que vira no além. Contava ele que, depois que saíra do corpo, a sua alma fizera caminho com muitas, e haviam chegado a um lugar divino, no qual havia, na terra, duas aberturas contíguas uma à outra, e no céu, lá em cima, outras em frente a estas. No espaço entre elas, estavam sentados juizes que, depois de pronunciarem a sua sentença, mandavam os justos avançar para o caminho à direita, que subia para o céu, depois de lhes terem atado à frente a nota do seu julgamento; ao passo que, aos injustos, prescreviam que tomassem à esquerda, e para baixo, levando também atrás a nota de tudo quanto haviam feito. Quando se aproximou, disseram-lhe que ele devia ser o mensageiro, junto dos homens, das coisas do além, e ordenaram-lhe que ouvisse e observasse tudo o que havia naquele lugar. Ora ele viu que ali, por cada uma das aberturas do céu e da terra, saíam as almas, depois de terem sido submetidas ao julgamento, ao passo que pelas restantes, por uma subiam as almas que vinham da terra, cheias de lixo e de pó, e por outra desciam as almas do céu, em estado de pureza. E as almas, à medida que chegavam, pareciam vir de uma longa travessia e regozijavam-se por irem para o prado acampar [...].

[...] Depois de cada um deles ter passado sete dias no prado, tinham de se erguer dali, e partir ao oitavo dia, para chegar, ao fim de mais quatro dias, a um lugar [...].

[...] Ora eles, assim que chegaram, tiveram logo de ir junto de Láquesis. Primeiro, um profeta dispôs-os por ordem. Seguidamente, pegou em lotes e modelos de vidas que estavam no colo de Láquesis, subiu a um estrado elevado e disse:

«Declaração da virgem Láquesis, filha da Necessidade. Almas efémeras, vai começar outro período portador da morte para a raça humana. Não é um génio que vos escolherá, mas vós que escolhereis o génio. O primeiro a quem a sorte couber, seja o primeiro a escolher uma vida a que ficará ligado pela necessidade. [...] A responsabilidade é de quem escolhe. [...]».

Ditas estas palavras, atirou com os lotes para todos e cada um apanhou o que caiu perto de si, excepto Er, a quem isso não foi permitido. [...] Seguidamente, dispôs no solo, diante deles, os modelos de vidas, em número muito mais elevado do que o dos presentes. Havia-os de todas as espécies: vidas de todos os animais, e bem assim de todos os seres humanos [...]. Mas não continham as disposições do carácter, por ser forçoso que este mude, conforme a vida que escolhem. Tudo o mais estava misturado entre si, e com a riqueza e a indigência, a doença e a saúde, e bem assim o meio termo entre estes predicados. É aí que está, segundo parece, meu caro Gláucon, o grande perigo para o homem, e por esse motivo se deve ter o máximo cuidado em que cada um de nós ponha de parte os outros estudos para investigar e se aplicar a este, a ver se é capaz de saber e descobrir quem lhe dará a possibilidade e a ciência de distinguir uma vida honesta da que é má e de escolher sempre, em toda a parte, tanto quanto possível, a melhor. [...]

Ora, então, anunciou o mensageiro do além, o profeta falou deste modo: «Mesmo para quem vier em último lugar, se escolher com inteligência e viver honestamente, espera-o uma vida apetecível, e não uma desgraçada. Nem o primeiro deixe de escolher com prudência, nem o último com coragem».

[...] Assim que todas as almas escolheram as suas vidas, avançaram, pela ordem da sorte que lhes coubera, para junto de Láquesis. Esta mandava a cada uma o génio que preferira para guardar a sua vida e fazer cumprir o e que escolhera”. (Platão, *A República*, Livro X, 614 b – 620 e)

operação de avaliação que é, ao mesmo tempo, fundamental e arriscada? A vida de cada um dependeria então do seu talento de avaliador”. E – pergunto eu – Sócrates, mestre de Platão, não punha também em jogo uma operação de avaliação quando interrogava os seus interlocutores e os levava, através do diálogo, a reconhecer que afinal não sabiam o que julgavam saber?

No século XII, surgem as universidades⁸, e com elas o debate de ideias como uma forma de exame: os estudantes tinham de fundamentar as suas opiniões recorrendo a argumentos, e eram avaliados por isso (Valadares & Graça, 1998, p. 35).

Os exames escritos e sujeitos a uma avaliação de carácter quantitativo, isto é, com atribuição de notas, só surgem depois de 1800 (Afonso, 2005), associados à revolução industrial (que originou transformações na organização social que exigiam avaliações permanentes das estruturas existentes) e à massificação escolar, ocorrida durante o século XIX, como consequência da introdução da escolaridade obrigatória (que tornou impossível a realização de um tão elevado número de exames orais) (Valadares & Graça, 1998).

Desde esta altura até à década de 60 do século XX, predominou um paradigma avaliativo centrado na medição de resultados de aprendizagem (avaliação sumativa) e que tinha por finalidade a certificação. Contudo, a partir da década de 60 do século XX, emerge o paradigma da avaliação formativa, segundo o qual uma das principais finalidades e funções da avaliação das aprendizagens é a regulação do processo de ensino e de aprendizagem (Ferreira, 2010).

Fazendo referência a uma síntese elaborada por Figari (1988), Alves, Fernandes e Machado (2008, pp. 20-21), identificam os seguintes períodos no panorama histórico da avaliação:

- i) a era da tomada de consciência (séc. XIX), em que surgiram as primeiras críticas à classificação e aos exames escolares, ao método dos testes e, ainda, aos primeiros trabalhos de medida da eficácia da escola, nos Estados Unidos e, depois, na Europa. É uma época marcada pela tomada de consciência dos

⁸ A palavra *Universidade* “começou por designar, nos meados do século XII, a «comunidade» de mestres e alunos que se reuniam para a transmissão do saber, mas ainda sem o sentido de «corporação» em que veio a transformar-se, para referir a própria Esc. como instituição provida de estatutos, privilégios e funções. O termo *Studium* precedeu-a na designação dos centros escolares, mas c. 1220 a U. possui já uma personalidade jurídica que se traduz plenamente no espírito corporativo e no ideal ecuménico das novas Esc.: é a *Universitas*” (Serrão, 1976, p. 459).

problemas colocados pela classificação tradicional e pela procura de métodos mais objectivos;

ii) a era do “testing” (1900-1930), em que se desenvolveram os testes estandardizados de rendimento, de *performance*, de inteligência: é o período da psicometria, representado pelos trabalhos de Thorndike (1904) e de Binet e Simon (1905);

iii) a era da congruência (1930-1945) marcada pela aparição, com Tyler (1969), de uma nova visão da avaliação, considerada como uma comparação entre os resultados previstos e os resultados obtidos: esta abordagem vai ser seguida nos períodos seguintes e retomada pelo autor em 1969;

iv) a era da expansão (1958-1972), surgida nos Estados Unidos em resultado da consciencialização do seu atraso relativamente à União Soviética, no momento do lançamento do Sputnik, que motivaria um grande número de inquéritos (o mais conhecido é o de Coleman, de 1966, que demonstrou a pouca eficácia dos estabelecimentos escolares). É, igualmente, a época do desenvolvimento dos centros de estudo e das associações especializadas em avaliação dos sistemas escolares e de formação;

v) a era da profissionalização (a partir de 1972). Regista-se o aparecimento de uma verdadeira profissão, ao mesmo tempo que se formam os avaliadores. Por outro lado, desenvolvem-se trabalhos prolongando e ampliando os das épocas precedentes, onde se reencontram quer as tendências formalistas (House, 1990), através de procedimentos de avaliação que utilizam os “standards” recolhendo exclusivamente dados quantitativos, quer as correntes qualitativas, também chamadas naturalistas. (Guba, 1983)

A propósito da evolução histórica do conceito de avaliação desde o início do século XX, Guba e Lincoln (1989) identificam e caracterizam quatro gerações⁹ (perspetivas, abordagens, significados ou concetualizações) de avaliação: a avaliação como medida, a avaliação como descrição, a avaliação como juízo de valor e a avaliação como negociação e construção. A evolução dos significados atribuídos à avaliação, ao longo destas quatro gerações, está ligada aos contextos históricos e sociais, aos propósitos que se pretendiam alcançar e às convicções filosóficas daqueles que tinham algum papel na conceção, desenvolvimento e concretização das avaliações.

A primeira geração de avaliação – da medida – inspira-se nos testes, desenvolvidos em França por Alfred Binet, destinados a medir a inteligência e as aptidões, e que foram largamente utilizados para fins de recrutamento, encaminhamento e orientação de jovens para as forças

⁹ Nesta síntese das quatro gerações de avaliação, seguimos de perto Fernandes (2005).

armadas, acabando por ser adotados pelos sistemas educativos no início do século XX. Sinónimo de medida, a avaliação era, portanto, uma questão fundamentalmente técnica. Através de testes bem construídos, era possível medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos. Dois fatores influenciaram esta primeira geração de avaliação: a afirmação dos estudos sociais e humanos em Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha e em França, particularmente no contexto dos sistemas educativos e dos sistemas de saúde, e a emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia.

As conceções características da primeira geração de avaliação ainda têm, segundo Fernandes (2005), uma considerável influência nos sistemas educativos atuais, pois, em termos práticos, de sala de aula, a avaliação pouco mais é do que a administração de testes e a atribuição de classificações.

Ou seja, uma perspetiva em que:

- classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência;
- os conhecimentos são o único objecto de avaliação;
- os alunos não participam no processo de avaliação;
- a avaliação é, em geral, descontextualizada;
- se privilegia a quantificação de resultados em busca da objectividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador);
- a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos. (Fernandes, 2005, p. 57)

A segunda geração de avaliação – da descrição – mantém muitas características da geração anterior, mas procurou superar algumas das limitações entretanto detetadas, como, por exemplo, o facto de os conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objetos de avaliação. Como é óbvio, avaliar um sistema educativo com base apenas nos resultados dos alunos era muito limitador, uma vez que há muitos outros intervenientes que têm de ser considerados. Assim, na geração da descrição, a medida deixou de ser sinónimo de avaliação e passou a ser um dos meios ao seu serviço. Tendo como ponto de partida os objetivos previamente definidos, os avaliadores tinham como principal objetivo descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos na consecução dos objetivos por parte dos alunos. Ralph Tyler,

investigador e avaliador norte-americano, considerado o pai da avaliação educacional, é o autor mais influente nesta segunda geração de avaliação, tendo sido o primeiro a referir-se à necessidade de se formularem objetivos para que se pudesse definir mais concretamente o que se estava a avaliar, sendo a sua influência visível em muitas das avaliações que se desenvolvem nos sistemas educativos atuais. A principal diferença em relação à geração anterior reside na formulação de objetivos comportamentais e na verificação da sua consecução pelos alunos, podendo, assim, falar-se numa função reguladora da avaliação, embora sem a sofisticação teórica e prática que se lhe atribui atualmente.

A terceira geração da avaliação – da formulação de juízos ou julgamentos – procurou superar as falhas da geração precedente, levando ao desenvolvimento de esforços para a formulação de juízos de valor acerca dos objetivos de avaliação. Os avaliadores juntam o papel de juízes às funções técnicas e descritivas das gerações anteriores. Esta geração ficou marcada pelo lançamento do Sputnik, em 1957, pela União Soviética. Receando que o desenvolvimento científico e tecnológico da União Soviética fosse muito superior e temendo ficar para trás na corrida ao espaço, os países mais desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos da América fizeram grandes investimentos na avaliação dos currículos, dos projetos e das aprendizagens dos alunos, procurando certificar-se de que os novos currículos obedeciam aos critérios de qualidade que se pretendiam alcançar. É nesta geração que surge, em 1967, através de Michael Scriven, a distinção entre avaliação sumativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e a avaliação formativa, mais ligada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar de não terem expressão concreta nas salas de aula e nas escolas, é no âmbito desta geração de avaliação que surgem ideias com as seguintes:

- a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens;
- a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes;
- a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes;
- os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação;

- a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação. (Fernandes, 2005, p. 59)

Rompendo epistemologicamente com as gerações anteriores, a quarta geração de avaliação – da negociação e construção – proposta por Guba e Lincoln (1989) caracteriza-se por não estabelecer, à partida, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Os parâmetros ou enquadramentos necessários para a avaliação resultam de um processo interativo e negociado com todos os envolvidos no processo de avaliação, e fundamentam-se num paradigma construtivista, quer do ponto de vista da metodologia que é posta em prática na avaliação, quer da epistemologia que lhe está subjacente.

Fernandes (2005, pp. 62-63) destaca o seguinte conjunto de princípios, ideias e concepções, nos quais se baseia a avaliação de quarta geração, de referência construtivista:

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
4. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
6. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.
7. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

Concluimos esta secção, que contemplou alguns elementos históricos acerca da avaliação, com uma referência específica a Portugal, onde, segundo Freitas (2001), antes da década de 70 do século XX, o conceito de avaliação não era praticamente utilizado: só a internacionalização proporcionada pela integração na UNESCO e na Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em especial através do Centro para a Investigação e

Inovação Educacional (CERI), criado em 1969, permitiu que o termo avaliação e os diferentes conceitos que ele cobre passassem a ser usados.

2.2. Os modelos ou paradigmas de avaliação¹⁰

Como se referiu anteriormente, no âmbito das suas competências, o conselho pedagógico tem de aprovar, no início de cada ano letivo, os critérios gerais de avaliação dos alunos. Para além da conformidade com o que está estabelecido nos normativos legais, a definição destes critérios é influenciada pelas perspetivas e pelas práticas dos professores acerca da avaliação das aprendizagens, e quer os normativos quer as perspetivas dos professores têm em conta as meta-concetualizações da avaliação, isto é, os modelos e os paradigmas da avaliação.

Também usados para referir “metáforas, paradigmas e métodos de avaliação” (Vilhena, 1999, p. 139), os modelos são “construções abstractas, sem conteúdo normativo explícito, com as quais se pretende mostrar ‘a maneira como um determinado avaliador conceptualiza e descreve o processo de avaliação’ (Madaus & Kellaghan, 2000, p. 20)” (Alves, 2008). Assim, “os modelos constituem modos de pensar a realidade” (Clímaco, 2005, p. 125).

Com base na tese de Bonniol, Vial (2001) refere que, independentemente do *status* do tema da avaliação, o avaliador está subordinado ao seu modelo de referência – o que explica as diferentes avaliações efetuadas por diferentes avaliadores a partir do mesmo produto real. Segundo Vial, a modelação do pensamento na avaliação está sujeita ao funcionamento que Morin descreve ao falar dos “sistemas de ideias” com “valor de verdade”. Cada novo “modelo que emerge é apresentado como o único capaz de oferecer enunciados válidos não só sobre o tema ou o campo de estudo, mas também sobre o conjunto da Avaliação” (Vial, 2001, p. 38). Ora, as ideias que se organizam em sistemas tendem a tornar-se doutrinárias e dogmáticas. Assim, todo o “modelo constitui-se e cristaliza-se, apresentando-se como o único capaz de dizer a Verdade” (Vial, 2001, p. 39).

Contudo, dado o seu poder de abertura, cada sistema de ideias também é autodegradável:

¹⁰ Esta secção reproduz parcialmente o que escrevi no trabalho de grupo da unidade curricular *Teoria e Modelos de Avaliação* [Afonso, M.; Gomes, A.; Morgado, J. e Padrão, A. (2009). Dispositivo de avaliação dos critérios gerais de avaliação dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico].

“Faz parte de sua lógica a rejeição e o nascimento de outro modelo. O que lhe permite avançar, permite que seja ultrapassado. Ele diz que é o melhor e, ao mesmo tempo, produz o que permitirá decretar que não é mais adequado. Quanto mais o modelo se gaba de sua qualidade, mais ele esconde o próximo modelo que o renegará”. (Vial, 2001, p.39)

Na sua meta-concetualização da avaliação, Bonniol e Vial, citados por Alves (2004, 2008), distinguem três modelos de avaliação que são, simultaneamente, três visões do mundo, três posturas epistemológicas: um modelo-medida (avaliação centrada nos produtos), um modelo-gestão (avaliação centrada nos procedimentos) e um modelo, ainda a construir, a partir da investigação do sentido (avaliação orientada para os processos).

Partindo da “tese da articulação e coerência entre diferentes tipos, níveis e planos das práticas educativas, bem como entre as diferentes dimensões dessas práticas”, Rodrigues (1995, p. 95) identifica três grandes tipos de abordagens ou de posturas relativamente à avaliação:

objectivista, que leva a encarar a avaliação (e qualquer acção social) como *técnica*; *subjectivista*, que leva a conceber a avaliação como *prática*; *dialéctica*, ou *interaccionista*, que numa perspectiva crítica conduz a considerar a avaliação como *práxis*. (Rodrigues, 1995, p. 96)

O paradigma objetivista ou técnico considera que a realidade social é idêntica à realidade física: estável, reversível e repetível. Tal como a realidade física, a realidade social é constituída por fenómenos que se repetem e que não dependem da vontade dos sujeitos nem das suas opiniões ou representações, sendo, portanto, suscetível de um conhecimento objetivo. Quando a investigação é feita de acordo com este paradigma, os “sujeitos assumem a posição de objectos do conhecimento e são tratados como tal, manipulados e controlados em ordem à manipulação e controle das variáveis”, existindo uma “divisão do trabalho entre investigadores e investigados”, uma “forma de interacção” e “uma relação de poder assimétricas” (Rodrigues, 1995, p. 96).

Para o paradigma subjetivista ou prático, o mundo social e humano é diferente do mundo físico ou natural. A realidade social, construída pelos sujeitos a partir de interesses e valores diversos e em conflito, é complexa e irreversível. Assim, as diversas situações só são compreensíveis em função das intenções e das interpretações dos sujeitos e das regras que eles próprios estabeleceram para reger as interações sociais. Para esta perspetiva, o conhecimento não é valorativamente neutro. O paradigma subjetivista ou prático coloca o aluno (sujeito social)

e o seu desenvolvimento individual no centro das preocupações da escola e da pedagogia, assumindo a avaliação uma função de autorregulação e de autocontrolo. Ao aluno ou formando compete participar na organização, gestão, execução e controlo do dispositivo e do processo de avaliação, e na utilização dos seus resultados, pois é ele a fonte do referencial de avaliação.

O paradigma dialético e crítico apresenta-nos uma visão dialética da realidade social, à qual corresponde uma visão dialética da investigação e do conhecimento científico e uma pedagogia reflexiva e crítica. Considera que “os comportamentos e acções sociais não são tomados como completamente dependentes dos sujeitos e das suas intenções e representações” (Rodrigues, 1995, p.99) e “reclama uma postura emancipadora da avaliação” (Alves, 2004, p. 42). Simultaneamente sujeitos e objetos das situações sociais, os indivíduos podem contribuir para determinar essas mesmas situações, mas o seu significado não poderá ser determinado apenas subjetivamente, pois tem de ser enquadrado histórica e socialmente por referência à ideologia e à tradição.

No quadro 1, sintetizam-se as características destes três paradigmas, de acordo com Rodrigues (1995, p. 101).

QUADRO 1 – Os três grandes “paradigmas gerais” de avaliação de dispositivos educativos

Paradigma	Objectivista	Subjectivista	Crítico
Epistemologia	positivismo	fenomenologia	teoria crítica
Causalidade	causalidade linear	intencionalidade	causalidade circular
Conhecimento	objectivo	subjectivo	dialéctico / reflexivo
Fim Prático da Investigação	instrumental	informar a deliberação	emancipação / libertação
Metodologia	experimental	etnometodologia	investigação-acção
Posição do Observador	distanciação	participação	covivência
Axiologia	objectivismo / apriorismo	subjectivismo / relativismo	visão dialéctica da actividade axiológica
Ética	autoritária	contratual	não impositiva
Política	autocrática	democrática	socialmente crítica
Sociedade	estável e hierarquizada	constituída por grupos em conflito	fragmentada em subculturas
Gestão da Sociedade	gestão hierárquica	auto-gestão	co-gestão
Inovação	tecnológica	negociada	inserida sócio-histórico-culturalmente
Acção social	técnica	Prática	Práxis
Avaliação	controle	auto-avaliação	co-avaliação
Fonte do Referencial	a administração	o grupo em formação	A comunidade
Fonte do Desenvolvimento Curricular	a sociedade	as aspirações pessoais	as situações concretas da vida dos formandos
Papel da Educação	modelagem	desenvolvimento pessoal	Problematisação
Papel do Professor e do Formador	executante / consumidor do currículo; transmissor	parceiro no desenvolvimento curricular; facilitador	parceiro no desenvolvimento curricular; orientador crítico
Relação ao Saber	pedagogia do modelo	auto-aprendizagem	relação dialéctica teoria-prática
Acesso ao Conhecimento	extrospecção	introspecção	experimentação / confronto
Papel do Aluno e do Formando	passivo / objecto	autónomo / sujeito	agente [agido e actor]

(Fonte: Rodrigues, 1995, p. 101)

Admitindo que os “princípios que norteiam a avaliação educativa dependem do paradigma que lhe está subjacente”, Valadares e Graça (1998, p. 41) identificam “três paradigmas essenciais no percurso histórico do conceito de avaliação: o paradigma behaviorista, o paradigma psicométrico e o paradigma cognitivista”. No quadro 2, apresentam-se as principais características destes paradigmas.

QUADRO 2 – Paradigmas da avaliação

PARADIGMA BEHAVIORISTA	PARADIGMA PSICOMÉTRICO	PARADIGMA COGNITIVISTA
Avaliação baseada em psicologias condutistas e associacionistas	Avaliação inspirada nas medições próprias das ciências experimentais.	Avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas.
Grande ênfase no produto da aprendizagem	Grande ênfase na medição.	Grande ênfase no processo da aprendizagem.
Avaliação baseada em objectivos pré-definidos.	Avaliação baseada na medição de produtos de aprendizagem e de constructos psicológicos.	Avaliação baseada nos processos cognitivos e em objectivos antecipados ou não.
Antecipação de critérios	Antecipação de critérios.	Não antecipação de critérios.
Dificuldade em lidar com a subjectividade.	Dificuldade em lidar com a subjectividade..	Facilidade em lidar com a subjectividade..

(Fonte: Valadares e Graça, 1998, p. 41)

2.3. Avaliação e avaliação das aprendizagens

Apesar de estar presente em todos os domínios da atividade humana e de a palavra avaliação ser “abusiva e prosaicamente utilizada nos mais variados campos” (Alves & Machado, 2008, p. 9), o mundo da avaliação é a escola: “Quando alguém fala de avaliação, refere-se indefectivelmente à escola [...]. A avaliação pertence, pois, à escola” (Zabalza, 1995, p.14) e “é uma das dimensões mais visíveis da profissão docente” (Pinto & Santos, 2006, p. 97).

A avaliação constitui, assim, uma componente importante do processo de ensino, mas não é um mero processo técnico. Como refere Zabalza (1995, pp. 13-14),

a avaliação é algo mais, muito mais, que um processo técnico. Nela se cruzam as formas de identificar e de exercer o poder, as formas de conceber o ensino, a pressão exercida pelas normas de classificação e de promoção dos alunos, e ainda a pressão social e comercial exercida sobre as próprias instituições escolares.

Dado que não é um mero processo técnico,

a condução de qualquer processo de avaliação não é trivial e, por isso, exige uma boa preparação dos avaliadores, que, para além do domínio das técnicas básicas da investigação avaliativa, precisam de ter algum domínio sobre as condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos, com os múltiplos factores que os intersectam. (Alves & Machado, 2008, p.10)

O que se entende por avaliação? Mesmo que consideremos apenas o campo da avaliação educacional, não é fácil responder a esta pergunta, não apenas porque o “conceito de avaliação educacional tem vindo a modificar-se, ao longo das épocas, de acordo com a evolução da própria sociedade” (Alves, Fernandes & Machado, 2008, p. 18), mas também porque existe uma multiplicidade de definições.

Alves, Fernandes e Machado (2008, pp. 21-23) apresentam-nos uma boa síntese de algumas definições e conceitos de avaliação, segundo vários autores:

Reconhecendo a existência de uma multiplicidade de definições de avaliação educacional, Nevo (1989) organizou-as em três grupos: i) definições baseadas em objectivos, de acordo com a perspectiva de Tyler (1969); ii) definições descritivas, isentas de juízos, na linha de Stufflebeam (1978); iii) definições de formulação de juízos, culminando numa apreciação de valor (House, 1985, 1988; Scriven, 1974). Para além destas definições mais “clássicas”, surge uma, de tipo misto, que combina a descrição e a formulação de juízos (Guba & Lincoln, 1989).

Hadji (1994) agrupa, também, em três conjuntos as definições que considera “clássicas”: i) definição “antiga”, em que avaliação equivale a medida; ii) definição de Tyler (1969), para quem a avaliação determina a congruência entre o desempenho obtido e os objectivos; iii) definição centrada num processo de juízo profissional, emitido por um especialista em avaliação.

[...] Figari (1996) ressalta duas definições que, na opinião do autor, reagrupam uma grande parte das definições mais comuns:

i) a de Stufflebeam (1986) que é frequentemente aplicada às situações relativas às organizações como as empresas, designando-a provisoriamente como referência: “o processo segundo o qual se delimitam, obtêm e fornecem as informações úteis permitindo julgar as decisões possíveis” e compreendendo três dimensões:

- a noção de processo [...];
- a noção de informação [...].
- a noção de decisão [...].

ii) a de Scallon (1988) que, ao isolar a “avaliação formativa” como reguladora das aprendizagens, considera a avaliação como um processo de regulação das aprendizagens. Esta abordagem tem sido abundantemente utilizada no domínio escolar e aplica-se também à formação profissional, sob a forma de estratégias negociadas e co-geridas pelos parceiros da formação. Esta definição encerra duas dimensões fundamentais da avaliação:

a) o aspecto decisional levantado por Stufflebeam *et al.* (1980), que distinguem quatro tipos de avaliação, em função de quatro grandes tipos de decisão (modelo CIPP: Context, Input, Processus, Produit). São, assim, identificadas:

- as decisões de planificação: determinar os objectivos visados pela acção de formação (Context);
- as decisões de estruturação: delimitar os meios e procedimentos de avaliação (Input);
- as decisões de aplicação: aplicar os procedimentos escolhidos (Processus);
- as decisões de revisão: avaliar a realização para, eventualmente, a modificar (Produit);

b) a actividade de levantamento da informação de avaliação que orienta as tomadas de decisão do avaliador. O professor selecciona um certo número de informações sobre as produções dos alunos, permitindo-lhe construir o seu dispositivo de avaliação. Esta leitura orientada da realidade supõe a existência de critérios mais ou menos explícitos para fazer um juízo de valor sobre os conhecimentos dos alunos a fim de, por exemplo, hierarquizar uns em relação aos outros, de fazer um balanço das aquisições ou de orientá-los nas dificuldades que eles encontram.

Nas definições de avaliação que remetem para a formulação de um juízo de valor, a avaliação implica uma relação entre um referido (aquilo que se constata, que se observa, as informações recolhidas acerca do objeto real a avaliar) e um referente (aquilo que serve de norma, o desejável, dados da ordem do ideal). Vejamos como Hadji (1994, p. 31) apresenta esta ideia:

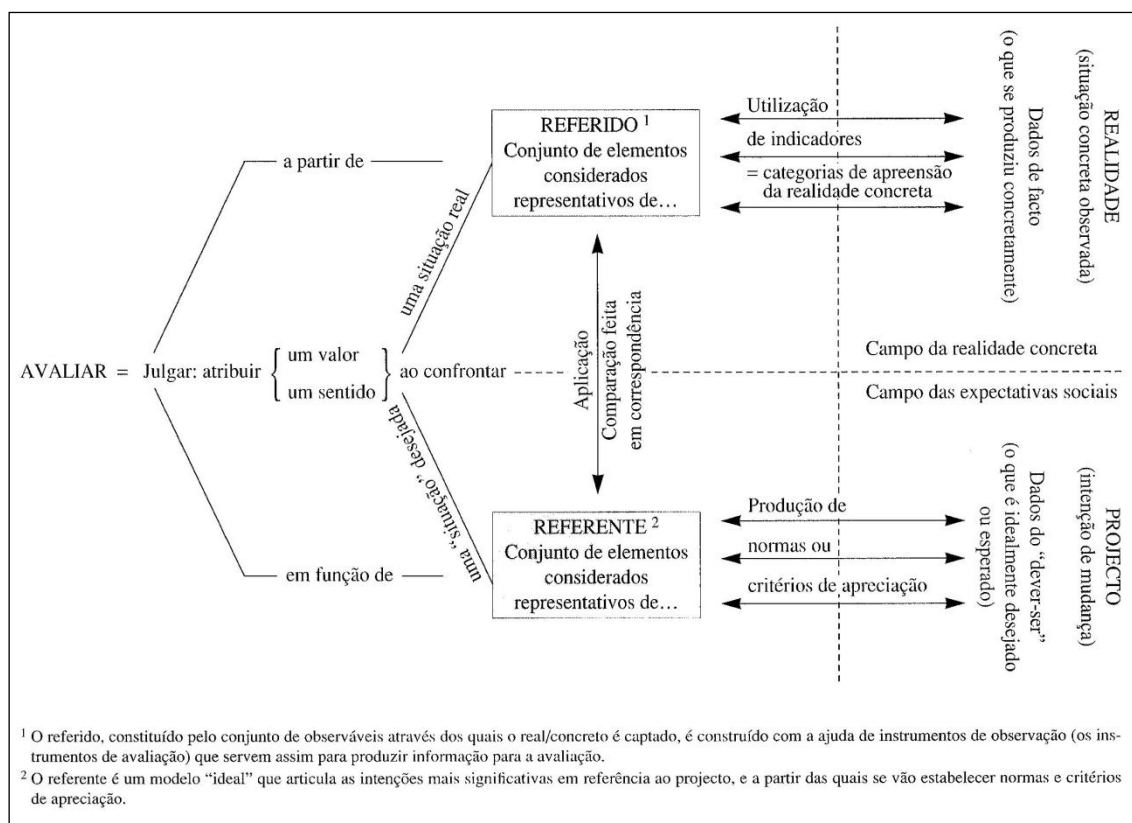
Propomo-nos [...] denominar avaliação *o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:*

- dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar;
- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto.

Assim definida, a avaliação caracteriza-se por uma dupla articulação (representada na figura 1: 1) articulação entre o referente (“conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar”) e o referido (aquilo “que desse objecto será registado através desta leitura”); 2) articulação entre “o referido e o referente, e as ‘realidades’ de que eles constituem um modelo reduzido”. Referente e referido são representações construídas pelo

avaliador. Quando avaliamos, emitimos um juízo de valor, pronunciamo-nos, tomamos posição acerca do valor de algo que existe (o referido) tendo por base um modelo ideal (o referente) (Hadji, 1994, pp. 31-35).

Figura n.º 1 – A dupla articulação na operação de avaliação



(Fonte: Hadji, 1994, p. 33)

Na definição de Hadji sobressaem dois aspetos: a recolha de informações e a formulação de juízos de valor. Alguns autores referem também a tomada de decisões. É o caso de Valadares e Graça (1998, p. 45), que encaram "a avaliação como um *processo sistemático e planificado de recolha de informação destinada a formular juízos de valor com base nos quais se tomam determinadas decisões*". Ora, são também estes os três aspetos presentes quando se fala em avaliação das aprendizagens.

Alves, Fernandes e Machado (2008, p. 13) apresentam-nos uma definição de avaliação das aprendizagens, "na continuidade de Barbier (1990), como um processo que permite formular um juízo de valor sobre as competências desenvolvidas e os conhecimentos adquiridos pelo aluno".

Por sua vez, Fernandes (2005, p.16) entende por avaliação das aprendizagens:

todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Normalmente, este processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes intervenientes (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou valor do trabalho desenvolvido pelos estudantes, o que, em última análise, deverá desencadear acções que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. Ou seja, acções que contribuam decisivamente para que os alunos ultrapassem eventuais dificuldades e aprendam com mais gosto e com mais autonomia. Acções que ajudem os alunos a desenvolver processos de auto-avaliação e de auto-regulação, relativamente ao que é necessário aprenderem. Assim, neste sentido amplo, a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento. Se quisermos, trata-se da avaliação de competências, ou da avaliação dos saberes em utilização [...].

A avaliação das aprendizagens inclui, portanto, uma grande variedade de aspetos. Entre outros, esta noção de avaliação das aprendizagens remete-nos para as modalidades e funções da avaliação, de que trataremos a seguir.

2.4. Modalidades e funções da avaliação

Relacionadas com a problemática deste trabalho, podemos referir, seguindo Alves, Fernandes e Machado (2008), três orientações dominantes na avaliação da aprendizagem: a sumativa, com a função de controlo e centrada essencialmente no resultado ou no produto da aprendizagem; a formativa, com a função de regulação e centrada essencialmente no processo; e a formadora, também centrada no processo, mas privilegiando a auto e a coavaliação.

Destinada ao professor, aos pais, à escola e aos alunos, a avaliação sumativa pode revestir duas formas: “uma avaliação no fim do período de formação; uma avaliação pontual depois de uma ou várias sequências de aprendizagem (a avaliação sumativa de etapa)” (Alves, Fernandes & Machado, 2008, p. 24). Esta modalidade de avaliação, “destinada a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes, 2007, p. 588). Assim,

a avaliação é dita sumativa quando se propõe fazer um balanço (uma soma), depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes ela é pontual, efectuada num momento determinado (ainda que também se possa realizar num processo

cumulativo, quando o balanço final toma em consideração uma série de balanços parciais) e pública. Muitas vezes os alunos são classificados uns em relação aos outros (avaliação normativa) e os resultados são comunicados à administração e aos encarregados de educação. (Hadji, 1994, p. 64)

Proposta por Scriven, em 1967, a “avaliação formativa interessa-se pelos procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos” (Alves, Fernandes & Machado, 2008, p. 24), “tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica”, pois o seu objetivo é “contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (Hadji, 1994, pp. 63-64). A avaliação formativa contribui, assim, para a regulação das atividades de ensino e de aprendizagem.

Esta visão reguladora exprime-se a dois níveis: a) uma regulação do dispositivo pedagógico: o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a acção ajustando as suas intervenções; b) uma regulação da actividade do aluno que lhe permite tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação, a fim de reconhecer e de corrigir os erros e de ultrapassar as dificuldades. (Alves, Fernandes e Machado, 2008, p. 27)

Alves (2004) e Alves, Fernandes e Machado (2008) destacam duas concepções dominantes da avaliação formativa (a concepção behaviorista e a concepção cognitivista) e as suas duas funções (a função diagnóstica e a função de regulação e de ajustamento).

Por sua vez, Fernandes (2007, p. 588), refere que

A avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: a) a auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos; b) a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; c) a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação; d) a transparência de procedimentos; e) a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; e f) o feedback que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática.

Black e William (2001) reúnem provas suficientes de ganhos reais e significativos quando se seguem práticas de avaliação formativa, nomeadamente mudanças significativas nas práticas letivas, envolvimento ativo dos alunos, adequação entre o que se ensina e o que se aprende, motivação e autoestima dos alunos. Mas também assinalam alguns equívocos, como, por exemplo, o contraste entre os compromissos formais e a importância neles dada à avaliação

formativa, e a prioridade que lhe foi realmente atribuída, ou o facto de os exames nacionais funcionarem como “modelo”, de ensino e de avaliação, condicionando as práticas.

A expressão avaliação formadora foi proposta por Scallon, em 1988, com a função “de posicionar melhor os papéis respectivos do professor e do aluno, ao nível da regulação das aprendizagens e da construção dos critérios de avaliação” (Alves, Fernandes & Machado, 2008, p. 34). Concebida como um processo de comunicação entre professores e alunos, a avaliação formadora procura pôr em relevo o papel da autoavaliação como aspeto central das aprendizagens.

Segundo Alves (2004, p. 69), “Bonniol (1986) mostra que a avaliação formativa ‘clássica’ não está suficientemente voltada para as estratégias de aprendizagem do aluno, uma vez que a regulação é essencialmente assegurada pelo professor”. Mas, segundo Nunziati (1990), referido por Alves, Fernandes e Machado (2008, p. 34),

é importante fazer participar o aluno na regulação das suas próprias actividades, pondo em primeiro plano a necessidade que ele tem de construir um bom sistema de pilotagem durante o desenvolvimento de todas as fases da acção.

Contudo, Fernandes considera a expressão *avaliação formadora* entre a variedade de expressões que ele agrupa sob a designação de avaliação alternativa:

temos de considerar uma variedade de designações que normalmente são utilizadas quando os seus autores se querem referir a algum tipo de avaliação cujo principal propósito parece ser o de melhorar o ensino e as aprendizagens tais como: *avaliação autêntica* (Tellez, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); *avaliação contextualizada* (Berlak, 1992a, 1992b); avaliação formadora (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991); *avaliação reguladora* (Allal, 1986; Perrenoud, 1988a, 1988b); *regulação controlada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1998a, 1998b); e *avaliação educativa* (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Wiggins, 1998). Independentemente das características particulares de cada uma das avaliações inerentes a estas designações, todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar. (Fernandes, 2006, p. 25)

Analisando as características de cada um destes tipos de avaliação, Fernandes conclui que todas elas são variações de uma avaliação formativa inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem e propõe como

mais apropriada a utilização da expressão *Avaliação Formativa Alternativa* (AFA) em vez de *Avaliação Alternativa* ou de qualquer uma das outras designações

acima referidas, tais como *Avaliação Autêntica* ou *Avaliação Formadora*. Ao destacar as designações *Formativa* e *Alternativa*, sublinham-se dois factos que parecem ser bastante relevantes: a) o facto de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos (avaliação formativa); e b) o facto de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas ditas de intenção ou de vontade formativa. (Fernandes, 2006, pp. 25-26)

Como se pode verificar, quando nos referimos à avaliação, temos de ter em conta os múltiplos sentidos com que a expressão pode ser utilizada. Com efeito, como reconhecem Alves, Fernandes e Machado (2008, p. 37), “o vocabulário da avaliação pedagógica é muito polissémico, sendo muito variadas as definições e funções atribuídas às diferentes modalidades de avaliação”.

Às vezes (muitas vezes), a avaliação é utilizada com o sentido de classificação. Mas a avaliação não se identifica com a classificação nem com a medição, como procuraremos mostrar a seguir.

2.5. Avaliação, medição e classificação

Ao contrário da avaliação, que “enquanto prática parece ser tão antiga quanto a própria aprendizagem” (Santos, 2010, p. 7), a classificação nem sempre acompanhou a aprendizagem. Como referimos anteriormente, os exames escritos e sujeitos a uma avaliação de carácter quantitativo, isto é, com atribuição de notas, só surgem no século XIX, associados à revolução industrial e à massificação escolar.

Como vimos, ao tratar da evolução histórica do conceito de avaliação desde o início do século XX, Guba e Lincoln (1989) identificam e caracterizam quatro gerações de avaliação (a avaliação como medida, a avaliação como descrição, a avaliação como juízo de valor e a avaliação como negociação e construção), encontrando-se os significados atribuídos à avaliação, ao longo destas quatro gerações, ligados aos contextos históricos e sociais, aos propósitos que se pretendiam alcançar e às convicções filosóficas daqueles que tinham algum papel na conceção, desenvolvimento e concretização das avaliações.

É na primeira geração que a medida é tomada como sinónimo da avaliação e classificar, seleccionar e certificar são as funções da avaliação por excelência. Apesar de, a partir da geração da descrição, a medida deixar de ser sinónimo de avaliação e passar a ser um dos

meios ao seu serviço, “a idéia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos está [...] solidamente enraizada na mente dos professores... e, freqüentemente, na dos alunos” (Hadji, 2001, p. 27). Ainda há uma “tradição escolar que, não raramente, confunde avaliar com classificar” (Boggino, 2009, p. 79) e, em termos práticos, de sala de aula, a avaliação pouco mais é do que a administração de testes e a atribuição de classificações (Fernandes, 2005). Assim, as “práticas de avaliação continuam ainda muito ligadas ao uso da avaliação como medida” (Santos, 2010, p. 10). Contudo, a avaliação não deve ser identificada com a medida nem com a classificação.

Segundo Popham, citado por Depresbiteris (1989), a avaliação inclui a medida mas não se esgota nela. A medida conduz a dados quantitativos, enquanto a avaliação descreve e interpreta fenômenos, recorrendo também a dados qualitativos, e há a formulação de juízos de valor. “Na medição obtêm-se dados quantitativos acerca dos alunos, mas ou não se formulam juízos de valor a partir dos dados ou, quando tais juízos são feitos, não se tomam decisões a partir deles” (Valadares & Graça, 2008, p. 45).

A avaliação é uma condição necessária para a classificação, mas a classificação não é uma condição necessária para a avaliação. “Um sistema de avaliação não depende, pois, de um sistema de classificação, podendo-o dispensar. Pode, sim, adoptar-se um sistema de classificação que corre paralelo ao da avaliação e vive apoiado nele mas não faz parte integrante dele” (Ribeiro, 1993, pp. 77-78). Quer isto dizer que sem avaliação não pode haver classificação, mas pode haver avaliação sem classificação. Mais rica e mais vasta do que a classificação, a avaliação é, portanto, uma operação independente da classificação. Enquanto a avaliação pode ser descritiva e informativa quanto aos meios que utiliza e formativa quanto à intenção que lhe subjaz, a classificação é seletiva quanto à intenção, posiciona os alunos numa escala de valores e permite seriá-los. A avaliação procura dar conta do progresso dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, das suas dificuldades, daquilo que já foi conseguido, do que ainda falta obter, proporcionando, assim, apoio a alunos e professores, na definição de meios e estratégias a utilizar para ultrapassar as dificuldades. A classificação é muito mais limitada: a informação extraída da avaliação é reduzida a um símbolo, que pode ser numérico ou não. Este símbolo apenas indica a posição do aluno numa determinada escala de valores, mas, ao contrário da avaliação, não informa sobre as causas dessa posição (Ribeiro, 1993). Quando, por exemplo, se atribui a um aluno a classificação de 7 valores, numa escala de 0 a 20, o aluno apenas fica a saber que a sua classificação é negativa e que, portanto, não será

aprovado na disciplina, mas esta classificação pouco lhe diz sobre as suas falhas e sobre o modo de as ultrapassar.

Não se fique, contudo, com a ideia de que a classificação só apresenta desvantagens. De acordo com Ribeiro (1993, p. 78), num sistema escolar, a classificação pode servir as seguintes finalidades:

- proporciona um sistema rápido e prático (embora incompleto) de registo do aproveitamento dos alunos e de informação aos pais e encarregados de educação;
- constitui um meio de informação fácil de entender e interpretar, no contexto da relação «classificação — passagem de ano»;
- facilita decisões relativas à promoção ou não de cada aluno, ao longo dos anos de escolaridade, quando essa promoção se baseia em mínimos quantitativos a satisfazer;
- permite a comparação de resultados (dentro da escola, entre escolas ou a nível nacional, desde que se disponha de instrumentos para esse fim) proporcionando feedback aos professores e fundamentando decisões de política educativa.

Quanto às limitações e inconvenientes de um sistema de classificação, Ribeiro (1993, p. 78) identifica os seguintes:

- não informa acerca da aprendizagem dos alunos, dos aspectos em que têm mais facilidade ou maior dificuldade, não contribuindo, assim, para o sucesso escolar;
- não constitui, por isso, uma «medida» clara de aproveitamento, visto reduzir a um símbolo toda uma gama de informação variada.

[...]

- as classificações podem tornar-se, para professores e alunos (e até para pais e encarregados de educação) fins em si mesmos e não instrumentos ao serviço do ensino e da aprendizagem, passando a constituir a preocupação central de todo o processo;
- despertam um sentido de competição entre os alunos, nem sempre saudável e correspondente ao desejo de um progresso maior, ou seja, poderão substituir o desejo de «ir mais além» pelo de «ser melhor do que...»;
- provocam, muitas vezes, efeitos laterais negativos, tais como:

- ansiedade e nervosismo, com a correspondente diminuição de capacidade de resposta;
- perda de auto-confiança, perante resultados melhores obtidos por outros;
- adopção de meios inapropriados para a solução de dificuldades tais como decorar, copiar, etc.

Como pensamos ter mostrado, a avaliação não deve ser identificada com a classificação. Ora, se a avaliação não deve ser identificada com a classificação, então a avaliação não deve ser reduzida à classificação. “Reduzir o sistema de avaliação escolar a um puro sistema de classificação, como tantas vezes acontece, é desperdiçar o que de mais valioso existe no primeiro, deturpando-se ao mesmo tempo, a função que o segundo podia utilmente desempenhar” (Ribeiro, 1993, p. 78).

Se a avaliação não se deve identificar com a classificação, haverá razões para avaliar as atitudes dos alunos? E para as classificar, de modo que possam “ser determinantes para que a nota final do período possa passar da negativa à positiva” como refere Wong (2009, p. 6), no artigo do jornal *Público* que citámos na secção 1.1. *Justificação, problemática e objetivos da investigação?*

Isto é o que procuraremos averiguar a seguir, depois de mostrarmos que “[t]odo o ensino, implícita ou explicitamente, educa em atitudes e valores” (Bolívar, 2000, p. 130).

2.6. Avaliação de atitudes¹¹ e valores¹²

“[N]ão há educação sem valores” – lembra-nos Reboul (2000, p. 73). E Worsley (1983, p. 246) diz a mesma coisa acerca do ensino: “De um ponto de vista global, é importante não esquecer que a orgânica do ensino nunca está isenta de valores ou de cultura”. Ora, se cabe à escola concretizar o direito à educação, então a escola tem de intervir no domínio dos

¹¹ As atitudes são uma “predisposição aprendida para responder positiva ou negativamente a pessoas, situações ou coisas [...]” têm uma forte componente emocional e nunca podem, por isso, ser neutras” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 546).

¹² A palavra «valor» tem significados muito variados. Birou (1988, p. 315) refere que “o valor é a capacidade que um objecto (coisa, ideia ou outra pessoa) tem de satisfazer um desejo, uma necessidade ou uma aspiração humana”. E Worsley (1983, p. 495) apresenta os valores como “concepções gerais do «bem», noções que definem os tipos de objectivos que as pessoas devem procurar atingir ao longo das suas vidas e através das múltiplas actividades que desenvolvem”. Em qualquer dos casos, “[q]uando reconhecemos valor às coisas (por exemplo, considerando-as belas, justas ou sagradas), inclinamo-nos a ter uma atitude favorável em relação a elas, que se reflecte nos nossos actos, recomendações e escolhas” (Galvão, 2009, p. 252).

valores. Procurando responder à pergunta “Como intervém a escola no que diz respeito às atitudes e aos valores?”, Beraza (2000, p. 28) dá-nos conta da existência de “um acordo geral segundo o qual as «atitudes» e os «valores» poderiam ser ensinados na escola” e de “uma série de premissas no trabalho escolar sobre as atitudes, os valores e os interesses”, assinalados por Evans, a saber:

- As atitudes e os interesses aprendem-se.
- Estas aprendizagens são essenciais para a vida das pessoas.
- As atitudes e os interesses desempenham um papel fundamental na vida social.
- As atitudes e os interesses devem ser ensinados.

Se é verdade que a escola sempre esteve ligada ao desenvolvimento, consolidação e modificação das atitudes, também é verdade que a formação de atitudes fazia parte do currículo implícito ou oculto¹³ mais do que do currículo explícito ou manifesto, sendo pouco frequente a referência explícita dos programas à formação de atitudes (Beraza, 2000).

Pelo menos, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) passou a haver uma referência explícita à importância dos valores e das atitudes a promover pelo sistema educativo. De acordo com esta Lei de Bases, o “sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Art.º 1.º, n.º 2). No Art.º 2, n.º 5, refere a Lei de Bases que:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

No Artigo 3.º, dedicado aos *princípios organizativos*, refere-se que o sistema educativo se organiza de forma a:

¹³ “O conceito de currículo oculto designa, simultaneamente, dois aspectos: por um lado, aquelas práticas e **processos** educativos que induzem resultados de aprendizagem não explicitamente visados pelos planos e programas de ensino e que apenas se indiciam, por não serem ainda totalmente conhecidos; por outro lado, refere-se a **efeitos** educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de subprodutos do currículo formal (manifesto), respeitante sobretudo à aquisição de valores, atitudes perante a escola e matérias escolares, processos de socialização, de formação moral e de reprodução da estrutura social de classes” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 53).

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico[.]

O Art.º 9.º identifica, entre outros objetivos do ensino secundário, os seguintes:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;

b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;

[...]

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Ora, para as escolas concretizarem estes princípios da Lei de Bases e cumprirem a missão de serviço público que lhes está confiada, “que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei n.º 75/2008), não podem descurar a importância dos valores e das atitudes. Assim, as escolas passaram a fazer nos seus projetos educativos uma referência explícita aos valores e atitudes a desenvolver nos seus alunos e os programas das disciplinas do ensino secundário passaram a contemplar objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores, para além dos objetivos de aprendizagem do domínio cognitivo. Espera-se, portanto, que, em virtude do trabalho educativo das escolas, os estudantes desenvolvam as atitudes e interiorizem os valores contemplados nos programas das disciplinas, que, por sua vez, são a expressão dos princípios orientadores da Lei de Bases do Sistema Educativo. Contudo, é preciso ter em consideração que:

Sem uma articulação entre escola e sociedade, para além de a acção educativa formal ser sempre insuficiente, o mais grave é que subsistirá a contradição entre educar em valores desejáveis e educar para os valores vigentes na vida. Nem sempre, como vivem os alunos, os valores vividos na escola são os mais adequados para triunfar na vida. Por isso, é preciso reivindicar a dimensão

comunitária neste tipo de educação, dado que esta tarefa não é exclusiva da escola e dos seus mestres e professoras. (Bolívar, 2000, p. 166)

Compreende-se, assim, que Beraza (2000, p.37) chame a atenção para a função bipolar da escola relativamente às atitudes e aos valores:

a) Por um lado, deve reforçar as atitudes que são consideradas positivas para o desenvolvimento integral do aluno/a e, paralelamente, deve tentar estimular o desenvolvimento de outras atitudes novas que possam desempenhar um papel igualmente positivo no que diz respeito à sua educação integral;

b) Por outro lado, deve tentar modificar as atitudes e os valores anteriores ao ingresso na escola ou surgidos durante o período escolar que actuem em detrimento do desenvolvimento educativo do sujeito ou que contradigam algum dos valores assumidos pela escola.

Portanto, parece não haver dúvida de que a escola deve ter um papel importante na transmissão de valores e na formação de atitudes dos estudantes. Não discutiremos aqui o ensino de atitudes e valores¹⁴ nem os processos da sua aquisição por parte dos estudantes. Mas discutiremos, de seguida, a avaliação de atitudes e valores.

Recorde-se que a causa próxima que justificou o meu interesse pelas perspetivas e práticas de avaliação dos professores em geral e dos professores de Filosofia em particular foi o artigo intitulado “Atitudes e comportamento dos alunos podem determinar subida de notas”, em que uma jornalista do jornal *Público* referia que as “atitudes e o comportamento dos alunos podem ser determinantes para que a nota final do período possa passar da negativa à positiva” (Wong, 2009, p. 6). Num trabalho de investigação sobre avaliação das aprendizagens – como este –, não poderíamos deixar de tentar responder às seguintes questões relacionadas com a avaliação de atitudes e valores:

- Deve-se avaliar os objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores?

¹⁴ Também não discutiremos, embora seja central, o problema de saber “como educar segundo valores, sem endoutrinar” (Reboul, 2000, p. 79). Embora não haja educação sem valores, como assinalámos antes, a educação em valores tem associado, quer do ponto de vista teórico quer prático, o risco do endoutrinação, nomeadamente quando falamos de educação moral. Veja-se como Murcho (2011, p. 55) nos alerta para este risco de endoutrinação: “A educação moral genuína [...] não é o que os políticos têm em mente quando pensam em transmitir, por exemplo, «valores ecológicos» às crianças, ou quando pensam na «educação para a cidadania». Este género de educação é doutrinação, e não educação moral. A genuína educação moral é ensinar a raciocinar em termos de fins e meios, a ponderar razões e a justificar correctamente o que valorizamos — em suma, ensinar a pensar eticamente, e não ensinar a repetir *slogans* ecológicos, igualitários, nacionalistas, multiculturalistas ou outros”. Há endoutrinação quando se pretende impor valores, quando se obriga a aderir sem compreender, quando se impede a possibilidade de reflexão (Reboul, 2000).

- Se concluirmos que se deve avaliar os objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores, como devemos fazê-lo?
- E deve esta avaliação ser simplesmente formativa ou deve ser sumativa e ter algum peso nas classificações dos alunos?

A resposta à primeira pergunta parece não suscitar dúvidas, pois há boas razões para defendermos a necessidade de avaliação dos objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores. Por um lado, a avaliação de atitudes e valores é necessária,

uma vez que disso depende tanto a possibilidade de tornar os alunos/as mais conscientes das suas próprias orientações, como a possibilidade de cumprir o compromisso curricular que consiste em reforçar e potenciar determinadas atitudes e valores em consonância com o projecto formativo que se pretenda levar a cabo (Beraza, 2000, p.62).

Por outro,

Se tais objetivos não forem, de algum modo, avaliados, abrem-se as portas a três situações decisivamente indesejáveis em um processo educativo planificado:

[...] — Não se terá nenhuma evidência de que os grupos humanos e os indivíduos expostos ao processo educativo tenham adquirido os hábitos sociais, as atitudes e os valores desejados.

[...] — A ausência de práticas efetivas de avaliação pode levar gradualmente, como de fato tem acontecido, a uma distorção do processo, por uma ênfase desmesurada na estimulação de habilidades e conhecimentos de utilidade imediata.

[...] — Carecer-se-á de informação sobre a eficácia do currículo, tomado este em sentido amplo, para produzir as mudanças de conduta previstas ou desejadas no campo afetivo. É óbvio que se a escola, ao longo de uma experiência educativa prevista para vários anos, não logra modificar certas condutas anti-sociais, ou certos hábitos auto-destrutivos, tem [...] que [se] pensar seriamente em introduzir modificações no currículo. (Serafini, 1981, p. 9)

Estes argumentos permitem-nos concluir, sem margem para dúvidas, que se deve avaliar os objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores. Podemos, portanto, passar à segunda questão: como devemos fazê-lo?

No processo de avaliação de atitudes e valores, enfrentamos dificuldades acrescidas, devido à sua complexidade. Por exemplo, como é que podemos avaliar as atitudes e os valores dos alunos sem que as atitudes e os valores dos professores interfiram nessa avaliação? Quando

dizemos que um aluno é “pouco solidário” ou que é “pouco humilde”, estamos a considerar a “solidariedade” e a “humildade” como valores e a considerar que a sua atitude em relação a estes valores é inapropriada. Mas este juízo está obviamente relacionado com a valorização que os professores fazem da “solidariedade” e da “humildade”.

Como diz Beraza (2000, p. 62):

Revela-se mais complexo estabelecer o sentido e as condições a partir das quais será feita uma avaliação de atitudes que respeite o direito à individualidade das pessoas, o seu direito a manter e expressar as suas próprias opiniões e valores, o seu direito à liberdade de consciência. Trata-se de determinar até que ponto as atitudes (ou que atitudes) e os valores são património da liberdade individual.

A avaliação de atitudes e valores, como qualquer outro tipo de avaliação, é um processo complexo, que exige procedimentos adequados e tecnicamente fundamentados. Segundo Morissette (1989, citado por Beraza, 2000, pp. 55-56) são quatro as fases da avaliação de atitudes e valores:

- a) Exame do campo de tomada de decisões: delinear o que se quer avaliar, que condições impõe o contexto no qual se vai realizar a avaliação, que informações são necessárias e de que fontes dispomos para obtê-las.
- b) Recolha da informação: recolher a informação através dos meios seleccionados (observação, entrevistas, questionários, etc.), analisá-la e organizá-la de maneira a permitir a interpretação.
- c) Valorização ou juízo da informação: explicitar os critérios internos ou externos que são utilizáveis para avaliar as informações. Em função dos dados e das valorizações que daí resultam, é necessário pronunciar-se sobre a situação dos indivíduos, dos grupos ou processos avaliados.
- d) Tomada de decisões e comunicação das mesmas: estudar as acções possíveis e seleccionar a acção a empreender (incluindo, se for esse o caso, a elaboração da qualificação ou informação tutorial).

Assim, a avaliação de atitudes e valores tem de ser feita no âmbito de um projeto curricular e obriga a uma clarificação prévia em relação ao conteúdo das atitudes que se pretende avaliar. Esta clarificação passa pela identificação das atitudes ou dos valores e do seu conteúdo, pela identificação dos comportamentos que concretizam tais atitudes, pela seleção e produção de instrumentos de recolha de informação pertinentes e pela especificação de alterações a introduzir como resultado da avaliação efetuada com base na informação recolhida (Beraza, 2000).

Dado que não podemos aceder diretamente às atitudes, a questão de saber como avaliar atitudes levanta, segundo Beraza (2000, p. 76), três problemas básicos:

- a) Como aceder às atitudes: que condutas podem expressar as atitudes ou os valores (*vias de acesso*);
- b) Como relacionar as condutas externas com as atitudes – valores (*inferências*);
- c) Que dimensões podem ser analisadas e valorizadas nas atitudes (*direcção e valor*).

Para aceder às atitudes, Beraza (2000) identifica três vias: a via da linguagem, a via das condutas e a via das reações fisiológicas. Para as inferências, indica os pressupostos que as tornam razoáveis, a saber: se um indivíduo tem uma determinada atitude, então tende a agir de uma determinada maneira e quando questionado sobre um assunto, responde em função do que sente ou sabe a respeito desse assunto. E em relação à direcção e valor, sublinha o facto de as atitudes tenderem a aproximar-nos ou a afastar-nos, mais ou menos intensamente, de um objeto.

As técnicas e os instrumentos para avaliar atitudes variam em função das vias de acesso anteriormente identificadas: se a via de acesso são as respostas verbais, então os instrumentos mais adequados são os questionários e as escalas; se a via de acesso é o comportamento, então a técnica básica é a observação; a via das reações fisiológicas não é habitual em educação.

A avaliação de atitudes e valores requer, portanto, um trabalho sistemático de recolha e registo de informações, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos. Contudo, os professores portugueses parecem recorrer mais à observação espontânea e não estruturada para avaliar as atitudes dos alunos:

Num estudo realizado por Baptista (1997) ao nível do ensino secundário constata-se que a avaliação de atitudes é fundamentalmente desenvolvida através de observação não estruturada. Os docentes que utilizam instrumentos mais estruturados como escalas de atitudes e listas de verificação são em menor número, sendo os professores experientes que mais valorizam a observação espontânea. Por outro lado, as investigações neste nível de ensino evidenciam também que, de forma geral, os docentes tendem a desvalorizar as avaliações do contexto, do processo e do domínio socio-afectivo, uma vez que são encaradas como obstáculo à justiça e à objectividade da própria avaliação. (Barreira & Pinto, 2006, p.32)

Apesar de este estudo ser de 1997, temos boas razões para pensar que a avaliação de atitudes, pelo menos no ensino secundário, não se alterou substancialmente. Com efeito, o conhecimento direto, resultante do contacto que temos com muitos colegas, leva-nos a crer que a avaliação de atitudes continua a fazer-se mais de modo espontâneo e intuitivo do que com base em observações estruturadas, sistemáticas e continuamente registadas.

Respondida a segunda questão que colocámos a propósito da avaliação de atitudes e valores, passemos à terceira: deve esta avaliação ser simplesmente formativa ou deve ser sumativa e ter algum peso nas classificações dos alunos?

Que a avaliação de atitudes e valores deva ser formativa, não suscita a menor discussão. Como se viu na resposta ao problema de saber se se deve avaliar os objetivos de aprendizagem do domínio das atitudes e dos valores, a necessidade desta avaliação foi justificada, sobretudo, através dos seus aspetos formativos. Como diz Beraza (2000, p. 56), dos “muitos problemas doutrinários e técnicos que rodeiam a avaliação de atitudes, praticamente nenhum deles está relacionado com a avaliação formativa”. Que a avaliação de atitudes deva ser também sumativa e ter algum peso na classificação dos alunos, já não é tão óbvio. A este propósito, Rodríguez (2000) defende que as atitudes (quer gerais quer específicas) devem ser objeto de uma avaliação formativa, diferenciada da avaliação dos outros conteúdos, e não sumativa; e sustenta esta posição com base na ideia de que, ao avaliarmos o aluno nas diferentes capacidades, estamos já a considerar o contributo das atitudes específicas (isto é, relativas à matéria ou área ensinadas) para a aprendizagem, pelo que, se lhe concedêssemos um peso avaliativo autónomo, estaríamos a contabilizá-las duas vezes; e se considerássemos as atitudes gerais na avaliação sumativa, estaríamos a distorcê-la. Eis as suas palavras:

Na realidade, quando examinamos ou recolhemos informação sobre o nível alcançado pelo indivíduo nas diferentes capacidades, estamos já a contemplar o contributo das atitudes específicas para a aprendizagem. Portanto, se concedermos um peso avaliativo à parte, fixo e importante, [...] devemos estar conscientes de que estamos a contabilizar esse âmbito duas vezes. Em segundo lugar, se para além disso a nossa recolha de informação sobre atitudes assentar numa visão confusa do campo e numa metodologia menos cuidada do que em relação aos outros conteúdos, seria lógico que contivesse uma componente de erro relativamente maior. [...]

Finalmente, contemplar com efeitos sumativos (em relação à aquisição dos objectivos) o nível de aprendizagem dos conteúdos atitudinais a que chamámos gerais, parece simplesmente introduzir formalmente e de forma sistemática uma

obliquidade avaliativa – efeito de halo –, que de um ponto de vista avaliativo não parece desejável nem intrinsecamente justificável. (Rodríguez, 2000, p. 118)

No que respeita às atitudes gerais (e aos valores), estamos completamente de acordo com Rodríguez: a sua avaliação deve ser (e é muito importante que seja) formativa. Mas, em relação às atitudes específicas, não descartamos a possibilidade de poderem ser também objeto de avaliação sumativa e de, portanto, terem algum peso na classificação dos alunos. O que não podemos aceitar é que, como defendem alguns – como “José Morgado, professor no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, de Lisboa, que é apologista de uma avaliação completa e global” – que concordam com o princípio de avaliar as atitudes dos alunos, em nome do “bem-estar” destes mesmos alunos, a nota seja utilizada “para manter na escola aqueles que estão em risco de abandono ou insucesso” (Wong, 2009, p. 6). *Para manter na escola aqueles que estão em risco de abandono ou insucesso*, tem de haver outros meios que não passem pelas notas e pela sobrevalorização de atitudes e valores. Usar as notas *para manter na escola aqueles que estão em risco de abandono ou insucesso* pode até ser imoral, na medida em que estamos a fazer crer aos alunos que têm determinadas competências que, de facto, não possuem. Segundo Lopes, citado por Wong (2009, p. 6), “[f]azemos pesar demasiado as atitudes nas notas e isso é um erro, porque não contribui para a melhoria dos comportamentos, nem dos resultados”.

2.7. Perspetivas e práticas de avaliação das aprendizagens

Traçando uma panorâmica histórica acerca das práticas mais frequentes de avaliação das aprendizagens, e admitindo que todas podem coexistir com maior ou menor destaque, De Ketele (2008) identifica as seguintes: práticas avaliativas centradas nos conteúdos, práticas avaliativas centradas nos objetivos específicos, práticas avaliativas centradas nas redes conceptuais, práticas avaliativas centradas nas atividades, práticas avaliativas centradas numa atividade ou num tema integrador e práticas avaliativas centradas nas competências.

As práticas avaliativas centradas nos conteúdos supõem uma conceção de currículo como listagem de matérias e conteúdos a ensinar e provas de avaliação feitas com base numa amostra representativa dos conteúdos ensinados, cuja validade se caracteriza, segundo De Ketele (2008, p. 110):

- pelo carácter representativo da amostra em relação ao universo de referência;

- pela posição da média (não muito afastada do centro da escala de classificação);
- pela dispersão dos resultados (a maior variação possível para a melhor discriminação dos alunos);
- pela forma de distribuição (curva normal de Gauss).

Com origem no experimentalismo e no behaviorismo, as práticas avaliativas centradas nos objetivos específicos estão associadas ao paradigma da pedagogia de mestria, promovido, principalmente, por Bloom, e supõem uma concepção de currículo como árvore de objetivos (dos mais gerais aos mais específicos e operacionais) e orientações sobre a ordem das sequências no processo de ensino. À semelhança das práticas centradas nos conteúdos, também as práticas centradas nos objetivos específicos implicam que a avaliação se faça com base numa amostra representativa, mas de objetivos específicos e operacionais, pelo que as suas regras de validade são as já mencionadas. Os critérios de correção usados nas práticas avaliativas centradas nos objetivos específicos têm em conta a presença ou ausência de determinados indicadores na resposta do aluno, reveladores do domínio dos objetivos que fazem parte da amostra, e não, como acontece nas práticas avaliativas centradas nos conteúdos, a quantidade de informações pertinentes presentes na resposta (De Ketele, 2008, pp. 110-111).

As práticas avaliativas centradas nas redes conceptuais supõem que aquilo que os indivíduos aprendem deve poder ser expresso através de um conjunto de conceitos rigorosamente definidos, relacionados e hierarquizados. Estas práticas são raras, porque supõem um profundo domínio conceptual das disciplinas, dificilmente atingido, mesmo pelos especialistas. No âmbito destas práticas, é possível produzir várias concepções de avaliação (obedecendo as duas primeiras às mesmas regras de validade que as anteriores, uma vez que é necessário considerar uma amostra representativa de questões):

- (1) seleccionar um conjunto de pares de conceitos e examinar em que medida os conceitos e as suas relações são compreendidas de forma precisa (o número de relações entre os conceitos aumenta rapidamente com a extensão da matéria);
- (2) apresentar ao aluno um quadro conceptual incompleto e levá-lo a completar as lacunas (existe um número elevado de quadros conceptuais lacunares incompletos);
- (3) interrogar o aluno a partir do conceito mais globalizante para testar a compreensão (no sentido etimológico do termo “tomar o conjunto dos elementos para formar um todo”). (De Ketele, 2008, pp. 112)

Ligadas a movimentos da “nova educação”, as práticas avaliativas centradas nas atividades também trabalham com amostras, mas de atividades de referência associadas a uma determinada matéria, pelo que a validade da avaliação obedece às mesmas regras que as práticas anteriores (com a diferença de que o que conta aqui são as atividades, e não os conteúdos, ou os objetivos específicos, ou os conceitos).

As práticas avaliativas centradas numa atividade ou num tema integrador são frequentes entre os partidários da “nova educação”, que privilegiam uma abordagem interdisciplinar, e consistem em selecionar uma atividade ou um tema integrador, suscetível de interessar aos alunos, que permita problematizar os conteúdos, atividades ou temas anteriormente tratados. O avaliador fará balanços:

(1) quer numa óptica “normativa”: os alunos são situados uns em relação aos outros (ordenação em função da quantidade, eventualmente ponderada, dos conteúdos ou comportamentos reutilizados);

(2) quer numa óptica “criterial”: os critérios de mestria (mínimos e de aperfeiçoamento) são determinados sem preocupação de uma norma de classificação. (De Ketele, 2008, pp. 113)

As práticas avaliativas centradas nas competências, mais recentes, devem muito aos trabalhos de Guy le Boterf, relacionados com ações de formação em empresas. O conceito de competência, utilizado por Guy le Boterf no mundo das empresas, foi aplicado depois no mundo escolar, nem sempre de modo correto, sobretudo quando os programas e os professores se referem às competências transversais (De Ketele, 2008, pp. 113-114).

Num sentido forte,

o conceito de competência pode definir-se como a capacidade de uma pessoa mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos, afectivos, gestuais, relacionais...) para realizar uma série de tarefas ou resolver um conjunto de situações-problemas. Definida em termos mais pedagógicos, a competência é a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e utilizar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saberes-ser para resolver um conjunto de situações-problemas (e não simples aplicações) ou, se se tratar de aprendizagens linguísticas, de produzir actos de comunicação significativos (isto é, em que o emissor tem em conta o destinatário, a mensagem a transmitir e o contexto de comunicação). (De Ketele, 2008, p. 114)

Ora, este sentido do conceito de competência implica que os programas contemplem os conjuntos de situações-problemas ou os tipos de atos de comunicação contextualizados, que os alunos têm de aprender antes de serem avaliados.

Segundo De Ketele (2008, p. 114), as práticas avaliativas centradas nas competências podem ser de dois tipos:

(1) identifica-se e apresenta-se aos alunos uma amostra de problemas para resolver, ou actos de comunicação a produzir; o inconveniente deste modo de agir reside na amplitude de tempo necessário para fazer uma avaliação de qualidade;

(2) fixa-se um objectivo final de integração que é uma macro-competência, encarregada de integrar o conjunto de competências importantes apreendidas pelo sujeito. É a abordagem que muitos autores defendem, pois pode funcionar tanto por abordagens contínuas, como pontuais, colectivas ou individualizadas; portanto, o seu valor depende, essencialmente, da qualidade da situação de integração escolhida [...].

As práticas avaliativas acima descritas têm certamente efeitos distintos sobre os alunos. Como avaliar tais efeitos? Tendo por base os resultados de pesquisas anteriormente realizadas, De Ketele (2008, p. 115) enumera os seguintes critérios (não estritamente independentes) para avaliar esses efeitos: grau de profundidade das aquisições geradas pela conceção de aprendizagem associada às práticas avaliativas, grau de conservação das aquisições e grau de interesse suscitado, a curto e a longo prazo, grau de interiorização dos efeitos das aprendizagens avaliadas, grau de transferência e grau de integração das aquisições.

No quadro 3, construído a partir do texto de De Ketele (2008), que temos vindo a citar, comparam-se os efeitos das práticas avaliativas, tendo em conta os critérios referidos.

QUADRO 3 – Comparação dos efeitos das práticas avaliativas

Critérios	Práticas avaliativas centradas...					
	nos conteúdos	nos objetivos específicos	nas atividades	nas redes conceptuais	numa atividade ou tema integrador	nos objetivos de integração
Profundidade das aquisições	Com 95% das questões de avaliação da ordem do saber-repetir ou saber-refazer, as aquisições são pouco profundas.	A aprendizagem não se centra apenas nos saberes-repetir ou refazer	Privilegiam as aplicações que tornam ativos os alunos e lhes permitem explorar os conhecimentos teóricos do campo disciplinar.	A conceção de aprendizagem subjacente a estas práticas forma mentes rigorosas, que poderão aprender outros conhecimentos mais facilmente, pois as bases conceptuais são sólidas.	É difícil determinar a profundidade das aquisições, mas presume-se que ultrapassam o simples nível do saber-redizer e do saber-refazer.	Uma vez que estas práticas privilegiam o desenvolvimento de competências em situações significativas para o aluno, as aquisições vão muito além dos simples saber-repetir ou saber-refazer.
Conservação das aquisições	Este tipo de conhecimento resiste muito mal ao tempo.	Mediocre.	Permitem a utilização de um algoritmo acabado de aprender e a escolha de um ou mais algoritmos entre um	Garantem a melhor durabilidade dos conhecimentos adquiridos.	Devido ao clima de motivação em que as acções dos alunos se realizam e à expectativa de resultados positivos, as	Asseguram muito boa conservação das aquisições.

Práticas avaliativas centradas...						
Crítérios	nos conteúdos	nos objetivos específicos	nas atividades	nas redes conceptuais	numa atividade ou tema integrador	nos objetivos de integração
			conjunto de algoritmos conhecidos.		aquisições conservam-se mais facilmente a longo prazo.	
Interesse suscitado	Incita os alunos a adotar “abordagens de estudo superficiais”.	A comunicação dos objetivos aos alunos e a consciência das capacidades aprendidas podem ser motivadoras.	A pedagogia centrada na atividade é motivadora para o aluno, na medida em que recebe bastantes reforços positivos graças ao sucesso das tarefas realizadas.	Estas práticas são adequadas para as mentes racionais que preferem a formalização, mas podem ser demasiado pesadas para as mentes que preferem as abordagens concretas.	Estas práticas têm o mérito de implicar os alunos, na medida em que as atividades ou temas não são apenas escolhidos com base nos interesses dos professores.	Atividades cada vez mais motivadoras, devido ao carácter ativo das aprendizagens e ao carácter significativo das situações.
Interiorização dos efeitos	Existe pouca interiorização dos conhecimentos submetidos a estudo, sobretudo quando não se relacionam com as vivências do quotidiano dos alunos,	Estas práticas têm o mérito de saber o que avaliam e de orientar as aprendizagens nesse sentido.	Não é certo que o aluno interiorize o que parece adquirido. Frequentemente, as atividades não são suficientemente ligadas umas às outras – condição essencial para a integração e conservação das aquisições.	A ausência de uma interação entre teoria e prática impede uma verdadeira interiorização de conhecimentos.	Os conteúdos assumem sentido para os alunos, na medida em que há uma ligação explícita entre conteúdos do programa e atividades desenvolvidas em situações de integração.	O processo de interiorização é tanto mais importante quanto mais as situações de aprendizagem forem significativas e progressivas para os alunos.
Transferência	Quase nula: só o que está muito próximo do que foi dito ou feito pode ser bem aprendido.	Mediocre.	Raramente podemos falar de transferência, pois apenas as atividades bem sucedidas podem ser repetidas.	Uma rede de conceitos corretamente articulados é favorável à transferência.	É de esperar certas transferências para outras situações pouco distanciadas.	É de esperar mais alto nível de transferência do que nas outras conceções.
Integração das aquisições	Conceção de aprendizagem como acumulação de conhecimentos justapostos, oposta a uma pedagogia de integração.	A justaposição de objetivos e a “pedagogia de gavetas”, de conceção behaviorista, subjacente a estas práticas, conduzem a uma fraca integração das aquisições.	Fraca.	Não há uma verdadeira integração.	Os alunos interiorizam e integram mais procedimentos e ferramentas metodológicas do que conceitos.	O processo de integração é tanto mais importante quanto mais as situações de aprendizagem forem significativas e progressivas para os alunos.

A leitura do quadro acima permite concluir pela superioridade das práticas avaliativas centradas nas competências, tendo em conta, claro, os critérios de avaliação utilizados.

As práticas avaliativas referidas por De Ketele são, naturalmente, práticas de avaliação interna. Mas as perspetivas e as práticas dos professores acerca da avaliação estendem-se também à avaliação externa, que abordaremos a seguir.

2.8. Avaliação externa das aprendizagens

A avaliação sumativa das aprendizagens pode ser interna ou externa. A avaliação sumativa interna é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola e a avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação e concretiza-se através da realização de exames finais nacionais (Decreto-Lei n.º 74/2004, Art.º 11, n.º 3).

Em Portugal, a avaliação externa da aprendizagem tem sido assegurada pelo sistema de exames nacionais do 3.º ciclo do ensino básico, exames nacionais do ensino secundário e provas de aferição dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Alterações recentes (Despacho n.º 1942/2012), vieram introduzir exames nacionais para o 2.º ciclo do ensino básico, sob a designação de *provas finais*, a partir do ano letivo de 2011/2012. No ensino básico, os alunos do 4.º ano de escolaridade realizam provas de aferição em Língua Portuguesa e Matemática, e os de 6.º e 9.º anos de escolaridade realizam obrigatoriamente as provas finais dos 2.º e 3.º ciclos de Língua Portuguesa e de Matemática. No ensino secundário, realizam obrigatoriamente exames nacionais os alunos dos cursos científico-humanísticos do 11.º ano de escolaridade, nas duas disciplinas bienais da componente de formação específica ou numa das disciplinas bienais da componente de formação específica e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral¹⁵, e os do 12.º ano de escolaridade, na disciplina de Português da componente de formação geral e na disciplina trienal da componente de formação específica (Norma 01/JNE/2012).

Para Afonso (2005), é fora da escola que os exames encontram grande parte da sua razão de ser. Com efeito, os exames desempenham as funções de certificação, seleção, aferição e regulação.

A função de certificação cumpre o papel de comprovar a aquisição do conjunto de conhecimentos e capacidades de um determinado ciclo de ensino. A função de seleção encontra-se ligada à progressão escolar dos alunos e, em particular no caso português, ao seu acesso ao ensino superior. As funções de aferição e regulação [...] permitem estabelecer algum meio de comparação entre escolas e um determinado controlo sobre o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas. (Júri Nacional de Exames, 2011, p. 5)

¹⁵ Esta alternativa só é possível a partir de 2011/2012.

Com a introdução das provas finais no 6.º ano de escolaridade a partir do ano letivo de 2011/2012 e com o anúncio da introdução de provas finais no 4.º ano de escolaridade a partir do ano letivo de 2012/2013, feito pelo ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, em Março de 2012, assistimos, mais uma vez, a um acalorado e, às vezes, disparatado¹⁶ debate entre os defensores e os opositores dos exames nacionais. Assistimos a um debate semelhante em 2003, quando o então ministro David Justino instituiu os exames finais a Matemática e a Língua Portuguesa no 9.º ano de escolaridade, que passaram a realizar-se a partir de 2005. Como refere Crato (2006, p. 45), “[o]s exames, como todos os processos de avaliação e divulgação da avaliação, constituíram um dos tópicos de mais aceso debate dos últimos anos”. Não se pense, contudo, que este debate público é novo ou que a oposição aos exames, em Portugal, é um fenómeno associado à democracia, que permitiu a massificação do ensino.

Relativamente ao debate público, já em 1955, Rui Grácio (citado por Nóvoa, 2001, p. 16) manifestava o desejo de não concorrer “com uma nota mais sobre exames para alimentar a convicção, aparentemente generalizada, de que esse é o centro de gravitação em torno do qual hão-de por força girar os cuidados maiores de todos nós com os problemas e o destino do nosso ensino liceal”; em 1963, manifestava “discordância do debate público em torno dos exames, espantinho do nosso ensino”; e em 1966, repetia a ideia de que há aspetos mais importantes a discutir do que os exames, recorrendo a uma analogia¹⁷:

Assestar a lupa no exame é olhar para a árvore e perder de vista a floresta. Tentarei explicar-me de outra maneira com um símile buscado noutra domínio. As pessoas informadas sabem que o nível do nosso atletismo de competição é medíocre. Suponhamos que se pretendia elevá-lo de modo decisivo; não seria absurdo pôr o zelo todo, ou o zelo principal, na aquisição dos melhores cronómetros do mercado? Comprar cronómetros de alto quilate, mantê-los

¹⁶ Paulo Guinote, no seu blogue *A Educação do meu umbigo*, refere-se aos argumentos usados por defensores e opositores da introdução destes exames como sendo, em regra, disparatados, sintetizando as duas posições deste modo:

“São disparatados por parte de quem considera que só a introdução dos exames tudo resolve, mesmo se quase ninguém pensa exactamente assim. Essa é a caricatura que os adversários da introdução dos exames gosta[m] de fazer para ridicularizar aqueles que encaram como adversários. Isso e dizerem que se tem saudades da escola salazarista. É a argumentação típica do bloquismo-benaventismo pedagógico, que agora, por questões de conjuntura política, tem mais uns quantos adeptos ocasionais.

São igualmente disparatados os argumentos daqueles que consideram que aos 10 anos é muito cedo para se fazer um exame ou que não devemos fazer exames porque na maioria dos países desenvolvidos não há exames à saída da primária. O problema é que esses países são exactamente isso: desenvolvidos. E nós, apesar dos muitos ganhos das últimas décadas, ainda não somos” (Guinote, 2012).

¹⁷ Analogia que é apresentada de vários modos: por exemplo, Meirieu (1994, p. 13) diz que “a obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura”; ou, como também já ouvimos, “não é por pesar o porco muitas vezes, que ele engorda”.

afinados, e preparar cronometristas competentes, não alteraria a qualidade do nosso atletismo, apenas permitiria verificar com maior precisão a mediocridade do seu nível. (citado por Nóvoa, 2001, p. 16)

Relativamente à oposição aos exames, já em 1971, as conclusões do VI Congresso do Ensino Liceal, que se realizou em Aveiro, explicitavam um desejo de muitos congressistas: “4.1 – Que seja revisto o actual sistema de exames, de modo a substituí-lo progressivamente por processos de avaliação contínua e objectiva que estimulem a reflexão e a criatividade dos educandos” (MEN, 1971, p. 547, citado por Freitas, 2001, p. 103). Segundo Freitas, a base para esta conclusão deve ter sido uma comunicação apresentada por uma professora do Liceu de Évora, Maria Beatriz Serpa Branco, que escreve, quase a concluir:

E não podemos continuar a aceitar os exames, sob pretexto de que são apenas um meio indispensável. Sabemos como, em qualidade, os meios importam tanto como os fins, porque os condicionam e modelam.

Educadores e psicólogos conscientes propõem a substituição dos exames por outros meios, como o chamado processo de avaliação contínua, para que o adolescente (ou a criança) seja olhado como um caso humano.

Assim, todo o sistema de notas e classificações, que enferma de males semelhantes aos dos exames, seria igualmente substituído. Termos como “aprovado” e “reprovado” desapareceriam do vocabulário escolar. (Branco, 1971, p. 191, citada por Freitas, 2001, pp. 103-104)

Exatamente vinte anos depois do VI Congresso do Ensino Liceal,

“O Rapport mondial sur l'éducation 1991 da Unesco diz mesmo que o mais grave inconveniente da avaliação externa é levar os professores e os alunos a concentrarem-se apenas nas competências e conhecimentos que serão necessários para ter sucesso nesta modalidade de avaliação” (Afonso, 2005, p. 41).

Assim, entre os maus efeitos das avaliações externas está a redução do espectro do que se ensina e do que se aprende (Fernandes, 2012). Ora, este é um efeito que não deve ser ignorado pelos defensores dos exames nacionais. E não é, de facto. Nuno Crato, um dos defensores dos exames nacionais, reduz a dois os argumentos mais coerentes usados pelos oponentes aos exames, entre os quais se inclui o acima apresentado:

— A reprovação não ajuda os alunos a progredir, ou seja, a retenção não se traduz mais tarde num acréscimo de conhecimentos dos alunos, pelo que falharia os seus objectivos;

— Os exames não conseguem avaliar todos as «competências» que se pretende desenvolver nos alunos, privilegiando os aspectos de memorização e mecanização, pelo que prejudicariam o desenvolvimento das «competências» desejadas, que incluem a capacidade de aplicar conhecimentos, a expressão oral e o raciocínio, entre outros. (Crato, 2006, p. 47)

Embora considere que estes argumentos têm uma parcela de verdade, Crato (2006) considera-os também incompletos e tendenciosos. Para refutar estes argumentos, Crato defende que, na medida em que estabelecem metas, os exames podem incentivar os alunos a trabalhar para ultrapassar essas metas, pelo que se opõem à repetência, podendo exercer uma influência positiva nos estudantes no seu conjunto, mesmo que haja exceções; e, na medida em que podem levar a encaminhar estudantes com dificuldades para vias alternativas, os exames podem ser orientadores de percursos escolares. Além disso, afirma que os críticos da avaliação externa identificam as insuficiências dos exames, mas não conseguem, a partir disso, justificar o seu abandono. Por outro lado, Crato considera que, tendo em conta a realidade portuguesa¹⁸ (os alunos, os professores, a cultura social predominante), os sistemas de avaliação externos às escolas parecem ser imprescindíveis, embora admita que noutras sociedades e noutras situações se possa abolir exames nacionais, substituindo-os por outros sistemas de avaliação credíveis e não menos exigentes. Finalmente, Crato defende que os exames podem ser bem feitos ou mal feitos, podem privilegiar umas capacidades em vez de outras, podem exigir soluções mais mecânicas ou mais criativas.

Como Costa (2005, pp. 24-25), acreditamos que “os exames nacionais, quando bem concebidos, podem potenciar a qualidade de ensino e das aprendizagens, constituindo um importante instrumento de avaliação das práticas”, pelo que não devem ser abandonados, pelo menos enquanto não estivermos nas condições de outras sociedades que os substituíram por outros sistemas de avaliação credíveis.

Há, além disso, outras razões para manter os exames nacionais: eles dão algumas garantias de justiça e de equidade para todos os alunos. Para explicar este ponto de vista, recorro a relatos de alunos de Santos Guerra (2009) e à minha própria experiência de professor.

Para estudar as vivências dos seus alunos (futuros professores) e as repercussões que essas vivências tiveram na sua vida académica e formação profissional, Santos Guerra (2009)

¹⁸ Crato referia-se à realidade portuguesa em 2005, mas pode considerar-se que a realidade portuguesa, neste domínio, pouco ou nada mudou, pelo que o seu argumento continua a ser plausível.

pediu-lhes que escrevessem sobre as suas experiências de avaliação respondendo à seguinte pergunta: *o que é que de mais significativo te aconteceu quando te avaliaram no sistema educativo?* Apesar de, como observa Santos Guerra, a pergunta não se centrar nos aspetos negativos da avaliação, muitas das respostas que obtive tinham um teor claramente negativo ou problemático. “[O]s alunos costumam fazer eco de erros graves, de injustiças lamentáveis, de alarmantes incongruências” (Santos Guerra, 2009, p. 102). Este autor conclui que “os alunos são extremamente sensíveis quando os professores agem com parcialidade” (Santos Guerra, 2009, p. 108), e atribuem esta parcialidade a fatores muito diversos, como a presença dos pais na escola, a condição social dos pais, a simpatia dos alunos, a “graxa” que dão aos professores. Eis testemunhos de três alunos, citados por Santos Guerra (2009, pp. 108-109):

“Penso que os professores se deixavam influenciar por outras pessoas. Não tratavam de igual maneira alunos cujos pais se envolviam muito nas actividades do colégio ou outros, com menos recursos”.

“De uma maneira geral, a avaliação rege-se mais por como és, pela capacidade e, inclusivamente, pela graxa que dês aos professores”.

[...]

“Na avaliação a cunha é crucial, sobretudo nos casos em que ‘os pais conhecem o professor’, [o aluno] ‘é filho do médico’...”

[...]

“Quem dá graxa de certeza que passa”.

Embora este estudo tenha sido feito com alunos universitários, as experiências de avaliação que relatam não são apenas as que tiveram enquanto alunos universitários, mas também enquanto alunos do ensino secundário e do básico. É, portanto, plausível presumir que estas palavras pudessem ser escritas por alunos do nosso ensino secundário (e até do básico). Ao longo de trinta anos que levo como professor do ensino secundário, ouvi de alguns alunos afirmações semelhantes. São estes testemunhos que me levam a concordar com Bouveresse que, em resposta à pergunta de Kechikian (1993) “Será que a escola corrige as desigualdades sociais?”, nos apresenta uma boa razão a favor dos exames:

É completamente utópico esperar da escola infinitamente mais do que ela pode fazer: realizar, por exemplo, a igualdade numa sociedade originariamente inigualitária. Existe mesmo uma prática igualitarista que reforça a desigualdade. Se se suprime toda a selecção (exames, concursos), são os que têm mais posses que farão o jogo por fora mediante arranjos e conhecimentos e toda a

espécie de meios que não têm muito a ver com a inteligência, a não ser com a inteligência prática das pessoas, que, como diz, sabem desenrascar-se.

Os exames nacionais permitem, assim, atenuar as injustiças referidas pelos meus alunos e pelos de Santos Guerra, e, com certeza, por muitos outros. Além disso,

Nos exames nacionais, todos os alunos são colocados perante os mesmos critérios de classificação, numa determinada disciplina. Na avaliação interna, os critérios de cada disciplina variam de escola para escola e, muitas vezes, na mesma escola, a sua aplicação varia de professor para professor. (Estanqueiro, 2010, p. 84)

Para desvalorizar estes argumentos, os opositores dos exames nacionais costumam distorcê-los. É o caso de Leonor Santos, apresentada como “uma das maiores especialistas nacionais em avaliação das aprendizagens”, em artigo publicado na edição do *Expresso - Guia do Estudante* de 9 de Maio de 2009¹⁹. Diz Leonor Santos (*Expresso - Guia do Estudante*, 2009) nesta entrevista:

Outra questão que normalmente se coloca é a equidade. Uma vez que qualquer exame procura medir conhecimentos, pretende-se que o exame coloque todos os alunos em igualdade de circunstâncias. Há um conjunto de regras que assenta no pressuposto de que, se conseguirmos criar regras iguais para todos num dado momento, é possível reduzir as diferenças que existiram durante o ano lectivo. Esta ideia de que se cria uma igualdade de situação e que assim conseguimos controlar as diferenças é problemática.

[...]

Do meu ponto de vista coloca-se, desde logo, uma questão ética. Se de facto os alunos tiveram ao longo do ano lectivo melhores professores, será que estamos a garantir a igualdade de oportunidades ou pelo contrário estamos a reforçar a desigualdade existente até àquele momento.

Ou seja, na voz dos críticos, os exames nacionais, em vez de promoverem e garantirem a igualdade de oportunidades, reforçam as desigualdades. Como é óbvio, os exames não permitem eliminar ou corrigir todas as desigualdades resultantes da falta de qualidade e de ética dos professores (como apresentada por Leonor Santos) nem outras, como, por exemplo, as resultantes da possibilidade de acesso dos alunos a explicações. Mas permitem introduzir a igualdade perante os critérios de classificação e a sua aplicação, que não se verifica na avaliação interna, como testemunham os alunos de Santos Guerra (2009) ou os meus. Ao contrário do

¹⁹ Publicada também no Expresso online, em 16 de Junho de 2009.

[<http://expresso.sapo.pt/especialista-em-avaliacao-questiona-exames=f518852>]

que afirma Leonor Santos, com os exames nacionais é mesmo “possível reduzir as diferenças que existiram durante o ano lectivo”, nomeadamente as diferenças de tratamento, e atenuar os efeitos da parcialidade dos professores. Ou negará que os exames nacionais permitem eliminar diferenças de tratamento como as relatadas pelos alunos de Santos Guerra, pelos meus e por tantos outros?

Certamente, não negará. Mas utilizará os critérios de classificação e a sua aplicação para formular mais um argumento contra os exames nacionais. Dêmos de novo a palavra àquela *especialista*:

Outra crença que existe relativamente aos exames é a de que eles conseguem medir com algum rigor os conhecimentos dos alunos. Ora, sabemos hoje que a medida que se obtém a partir da classificação do exame não depende apenas daquilo que o aluno respondeu, mas também tem que ver com o avaliador. Um pedido de revisão de provas é disso um bom exemplo. A atitude do avaliador é diferente quando está a corrigir uma prova ou a fazer uma revisão. Nesta segunda fase ele está a tentar ver tudo o que seja passível de ser aproveitado.

Há muitos efeitos a que nós, enquanto seres humanos e classificadores, estamos a ser sujeitos e portanto o mesmo classificador numa primeira prova e na última já não tem o mesmo referencial, já não utiliza os critérios exactamente da mesma maneira. (*Expresso - Guia do Estudante*, 2009)

Este argumento contra os exames baseia-se na ideia de que é impossível classificar com objetividade. Crato (2006, p. 47, nota 48) considera este tipo de argumento, “que recorre à impossibilidade da objectividade absoluta dos sistemas de cotação para afirmar que eles são absolutamente arbitrários”, como “primário” e resultante “de uma leitura dos estudos docimológicos dos anos 60”. Eu direi que se poderá objetar a Leonor Santos (e aos que argumentam deste modo) que a dificuldade que refere para classificar os exames nacionais é um problema que também se verifica nos instrumentos de avaliação interna e não apenas nos exames nacionais. E verifica-se nos instrumentos de avaliação interna com uma agravante: é que, se os alunos solicitarem ao professor a revisão da classificação do instrumento de avaliação, prevalece sempre (ou quase sempre) a classificação inicial do professor, enquanto, nos exames nacionais, os pedidos de reapreciação dão, muitas vezes, origem a alteração das

classificações²⁰. Portanto, para ser consistente, Leonor Santos deveria defender também a abolição dos instrumentos de avaliação interna utilizados para a classificação dos alunos. Ora, se não podemos fazer avaliação externa nem avaliação interna para classificar, então não podemos classificar. Logo, devemos acabar com a classificação dos alunos²¹. Mas é absurdo acabar com a classificação dos alunos. Logo, Leonor Santos e os que usam o argumento da impossibilidade da objetividade absoluta dos sistemas de cotação para se oporem aos exames não têm razão.

O facto de concordarmos com a realização de exames nacionais, não significa que não reconheçamos que há problemas de validade, de fiabilidade e de equidade a resolver, ou que ignoremos as suas desvantagens. Fernandes (2005, p. 116) identifica as seguintes desvantagens dos exames:

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos académicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas com a vida real.
2. Condicionam os objectivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões. Exames que usam perguntas objectivas e de resposta curta tendem a deixar de avaliar aprendizagens consideradas fundamentais, como é o caso da resolução de problemas.
3. Podem induzir práticas fraudulentas. Trata-se de uma questão séria em muitos países, onde a corrupção, a compra de cópias de enunciados de exames, a substituição de alunos sujeitos aos exames ou a cumplicidade entre professores vigilantes e examinandos são práticas que acontecem com mais ou menos frequência.
4. Podem induzir as escolas a concentrarem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames.

²⁰ Por exemplo, nos exames nacionais de 2011 do ensino secundário, em que o processo de reapreciação “apresenta uma grande regularidade”, “[d]as 6.303 provas que tiveram reapreciação na 1.ª fase dos exames nacionais, 66% viram a sua classificação subir, enquanto que 20,7% manteve a sua classificação de origem [...]. Na 2.ª fase foram reapreciadas 4.398 provas verifica-se subidas em 61% das provas e manutenção de classificação em 23,3% das provas” (JNE, 2011, p. 91).

²¹ A ideia de acabar com as notas não é nova. Recorde-se a comunicação, anteriormente citada, que a professora do Liceu de Évora, Maria Beatriz Serpa Branco, apresentou no VI Congresso do Ensino Liceal, em 1971, em que exigia a substituição do sistema de notas e classificações e o desaparecimento de termos como “aprovado” e “reprovado” do vocabulário escolar. A ideia de acabar com as notas também já foi explorada por Maulini (1996), que, ao interrogar-se sobre “Quem teve a ideia maluca de um dia inventar as notas na escola?”, conclui: “«Suprimir» as notas escolares, sem nada imaginar no seu lugar, reenviar-nos-ia directamente para as pequenas escolas do ano mil sem que se visse bem a mais valia em termos de avaliação formativa, de diferenciação do ensino e de luta contra as desigualdades” (tradução de Olinda Sousa).

5. Podem discriminar, em vez de integrar, alunos. Particularmente no que se refere a certos grupos pertencentes a minorias de qualquer natureza.

Mas, se a conceção e elaboração dos exames tiverem qualidade pedagógica, educativa e formativa, Fernandes (2005, p. 116) considera que apresentam as seguintes possibilidades:

1. Exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas.
2. Induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação.
3. Contribuir para avaliar o sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões a todos os níveis.
4. Alertar as escolas para a necessidade de melhorarem os seus projectos educativos.
5. Dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.

Relativamente às desvantagens dos exames identificadas por Fernandes, o que podemos dizer é que, se a conceção e elaboração dos exames tiverem qualidade pedagógica, educativa e formativa, então as desvantagens 1. e 2. ou serão eliminadas ou minimizadas. A desvantagem 3, pelo que é do conhecimento público, não nos parece ser um problema sério em Portugal, e em relação às desvantagens 4 e 5, é necessário tomar medidas para as evitar.

Como se refere no relatório do Júri Nacional de Exames (2011, p. 5),

A avaliação externa da aprendizagem é reconhecidamente, em qualquer sistema de ensino, uma componente fundamental e indissociável do processo constituído pelo ensino e a aprendizagem dos alunos. O próprio estudo PISA (2000-2009) reconhece que um dos fatores críticos de sucesso para que um sistema de ensino se desenvolva e progrida é a existência de avaliação externa.

Além disso, “[a]o nível dos discursos dos professores, e porque avaliar é exercer um poder socialmente reconhecido, a avaliação externa faz parte de um processo que credibiliza a imagem da escola e reforça o status profissional do professor” (Pacheco, 1998, p. 128).

Apesar das objeções aos exames nacionais apresentadas pelos críticos e das desvantagens identificadas, parece-nos que há boas razões para os manter. Já a utilização dos resultados para a organização de *rankings* das escolas e a sua divulgação pública deram “azo a muitos debates divergentes na sociedade portuguesa relativamente aos seus verdadeiros objetivos, à pertinência ou não pertinência das metodologias utilizadas na sua elaboração e aos efeitos sociais e educacionais da sua utilização” (Afonso, 2011, p. 92). É da divulgação dos

resultados dos exames nacionais e da sua utilização para avaliar escolas e professores que trataremos a seguir.

2.9. *Rankings*, avaliação de escolas e avaliação de professores

“[T]endo em conta quatro formas de *accountability*²² em construção no contexto português (decorrentes da avaliação do desempenho docente; da avaliação institucional das escolas; dos exames nacionais e da publicitação dos *rankings*)”, Afonso (2011, p. 84) chama “a atenção para a crescente centralidade dos exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) na configuração das políticas educativas contemporâneas”. Diz ainda Afonso (2011) que, embora as escolas (e outras instituições e organizações) sejam objecto de “modos informais de *accountability*, [...] são os sistemas formais²³ que têm vindo a ganhar importância” (p. 88), não sendo “por acaso que algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes estandardizados no âmbito de avaliações externas” (p. 89).

Há, portanto, uma forte tendência para utilizar os resultados dos alunos nos exames nacionais como critério (quase exclusivo) para a avaliação de escolas e de professores. Em Portugal, assistimos todos os anos a intermináveis debates, por ocasião da divulgação dos resultados sob a forma de *rankings*, que os vários órgãos de comunicação social se encarregam de publicar, desde 2001. Por exemplo, em 2005, José Manuel Fernandes, um dos defensores dos exames e da divulgação dos resultados, enaltecia a “publicação das listas ordenadas das escolas”, escrevendo no jornal *Público*, em 22 de Outubro, o seguinte:

Ao quinto ano de publicação das listas ordenadas das escolas de acordo com as médias obtidas pelos seus alunos nos exames do 12.º ano restam poucas dúvidas de que se trata de uma experiência muito positiva, mesmo considerando-a limitada e incompleta. Não apenas como exercício de transparência, qualidade a que a administração pública está pouco habituada, mas também porque a divulgação destes resultados ajudou muitos pais a escolherem a escola dos seus filhos – e a liberdade de ensino é um direito constitucional –, ao mesmo tempo que muitas escolas tiveram de modificar métodos e evoluir.

²² Afonso (2011, p. 84) associa o conceito de *accountability* “a três dimensões essenciais autónomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização”.

²³ “Um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados” (Afonso, 2011, p. 88).

Por sua vez, no mesmo ano e no mesmo dia, Joaquim Azevedo, “investigador em educação e ex-secretário de estado”, considerava os *rankings* “uma prova de ignorância” e lamentava-se, no jornal *Diário de Notícias* (22 de Outubro de 2005):

É com muita pena que vejo estes *rankings* unidimensionais continuarem a ser publicitados sob o apadrinhamento do Ministério da Educação (ME). Estes *rankings* são uma prova de falta de inteligência e isto por vários motivos, que passo a sumariar: (i) porque visam comparar escolas secundárias a partir de uma única dimensão, os resultados nos exames nacionais do 12.º ano [...]; (ii) porque comparam o incomparável [...]; (iii) porque ignoram o contexto social e cultural de cada escola; (iv) porque ignoram a selectividade de cada escola entre o nível de entrada (10.º ano), e o nível de saída (12.º); (v) porque ignoram a qualificação e a rotação anual de docentes; (vi) porque ignoram o “efeito escola”, ou seja, o facto de haver escolas que acrescentam valor aos alunos que recebem [...] e escolas secundárias que retiram valor aos alunos que acolhem, tão mau é o seu desempenho; (vii) porque ignoram o funcionamento do mercado das explicações [...]; (viii) porque ignoram a capacidade das estruturas do ME para recolher e fornecer aos *media* informação, que permitiria introduzir alguma inteligência na leitura destes resultados dos exames nacionais; (ix) porque ignoram a vergonha anual que é o ME apadrinhar estes *rankings* e depois ficar impávido e sereno a olhar para a longa lista, incapaz de actuar, de ajudar as piores, de estudar as melhores...

Não há dúvida de que o conhecimento dos resultados dos alunos nos exames nacionais é um direito dos cidadãos que foi sonegado durante muitos anos. Mas também não há dúvida de que o desempenho dos alunos nos exames nacionais, embora importante, não é nem deve ser o único critério para avaliar escolas e professores. Uma avaliação de escolas e professores com base apenas nos resultados dos exames nacionais é uma avaliação unidimensional, e há muitos outros aspetos a ter em conta, como refere Joaquim Azevedo. E Fernandes (2005, p. 107) corrobora esta ideia: “Apesar de [...] os resultados dos alunos estarem necessariamente relacionados com o que lhes é ensinado e como lhes é ensinado, é redutor e precipitado estar a avaliar uma escola e os seus professores com base exclusiva em tais resultados”.

Além disso, como provam Matos *et al.* (2006, p. 8), todos os rankings que têm sido publicados apresentam a seguinte inconsistência: “é sempre possível uma escola ter melhores médias do que outra em todas as disciplinas consideradas individualmente e ficar em posição inferior no *ranking*”. Estamos, por isso, de acordo com estes autores, que apresentam como conclusão geral da sua reflexão acerca dos *rankings* do secundário

a necessidade de não sobrevalorizar os *rankings* baseados em exames, sem deixar de os considerar uma peça de informação útil, para as escolas se situarem e para se compararem coisas comparáveis (p.ex. as escolas privadas de Lisboa, excluindo as que estão ligadas a instituições de solidariedade social, as escolas públicas urbanas nas grandes cidades, etc). Por outro lado, sendo evidente o interesse do público por este tipo de ordenações, valerá a pena investir na identificação dos factores de caracterização da qualidade que poderão ser utilizados para complementar a informação dos exames, com o cuidado de privilegiar aspectos compreensíveis, objectivos e acessíveis. Depois, há que garantir que eles estão mesmo acessíveis, e trabalhar! (Matos *et al.*, 2006, p. 21)

Contudo, há quem discorde desta perspetiva. Afonso (2011), apesar de reconhecer a necessidade de as sociedades democráticas estarem bem informadas e conhecerem o que se passa nas suas instituições e que “os exames nacionais poderão cumprir alguns objetivos importantes”, pensa que não é com exames nacionais “que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objetivos, missões, estruturas e atores que constituem o sistema educativo” (p. 95). E, relativamente aos professores, refere este autor que “a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm de prestar contas a várias instâncias hierárquicas” (p. 85).

3. AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS EM FILOSOFIA

Como referimos anteriormente (cf. *1.1. Justificação, problemática e objetivos da investigação*), anualmente, os professores de Filosofia do ensino secundário têm de elaborar uma proposta, para aprovação no conselho pedagógico da sua escola, de critérios de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos na sua disciplina. Se, por um lado, a elaboração desta proposta tem de obedecer ao que está estabelecido nos normativos legais, por outro, ela reflete as perspetivas e as práticas que os professores de Filosofia têm sobre a avaliação das aprendizagens. As perspetivas e as práticas de avaliação das aprendizagens em Filosofia são, portanto, condicionadas por vários fatores, entre os quais se destaca o quadro normativo que rege a avaliação no ensino secundário e na disciplina e a conceção metafilosófica que se tem. Neste capítulo, dar-se-á conta do quadro legislativo da avaliação no ensino secundário e na disciplina de Filosofia, em Portugal, e apresentar-se-á um modelo de avaliação das aprendizagens em Filosofia, partindo de uma determinada conceção sobre a natureza da filosofia.

3.1. Enquadramento normativo da avaliação das aprendizagens no ensino secundário e na disciplina de Filosofia

Nos últimos 35 anos, a legislação referente à avaliação das aprendizagens no sistema educativo português sofreu profundas alterações: “De uma avaliação quase exclusivamente associada à classificação e à certificação, passou-se gradualmente para uma avaliação mais associada à melhoria e ao desenvolvimento das aprendizagens e do ensino (Fernandes, 2007, p. 588). Vejamos como é que o quadro legislativo atual da avaliação no ensino secundário e na disciplina de Filosofia exprime esta mudança.

O Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação. Este Decreto-Lei apresenta, no Artigo 4.º, d), a “[i]ntegração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua elemento regulador do ensino e da aprendizagem”, como um dos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo. O Capítulo III é dedicado à avaliação, tratando o Artigo 10.º da avaliação das aprendizagens, o 11.º das modalidades de avaliação, o 12.º dos efeitos da avaliação e o 13.º das classificações:

Artigo 10.º

Avaliação das aprendizagens

1 — A avaliação consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos.

2 — A avaliação tem por objecto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados.

3 — O regime de avaliação é regulado em diploma próprio, em função da natureza dos cursos de nível secundário de educação.

Artigo 11.º

Modalidades

1 — A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa.

2 — A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 — A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objectivos a classificação e a certificação e inclui:

a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais.

[...]

Artigo 12.º

Efeitos da avaliação

1 — A avaliação formativa determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.

2 — A avaliação sumativa conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de

escolaridade subsequente, à conclusão do nível secundário de educação e à admissão de matrícula.

3 — [...].

Artigo 13.º

Classificações

Em todas as disciplinas e áreas não disciplinares constantes dos planos de estudo são atribuídas classificações na escala de 0 a 20 valores.

Tal como estabelece o n.º 3 do Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, o regime de avaliação veio a ser regulado, em função da natureza dos cursos de nível secundário de educação, nos seguintes diplomas: Portaria n.º 550-A/2004 de 21 de Maio (aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos); Portaria n.º 550-D/2004 de 21 de Maio (aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos); e Portaria n.º 550-E/2004 de 21 de Maio (cria diversos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados, aprova os respetivos planos de estudo e o regime de organização administrativa, pedagógica e de avaliação do ensino recorrente de nível secundário).

Para os nossos propósitos, interessa-nos ver o que diz o Capítulo II da Portaria n.º 550-D/2004, dedicado à avaliação, na Secção I – Objecto e princípios, e em parte da Secção II – Processo de avaliação:

CAPÍTULO II

Avaliação de aprendizagens

SECÇÃO I

Objecto e princípios

Artigo 5.º

Objecto e finalidades

1 — A avaliação incide sobre as aprendizagens globalmente fixadas para as disciplinas e área não disciplinar constantes nos respectivos planos de estudo.

2—As aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania ou da compreensão e expressão em língua portuguesa, constituem,

numa perspectiva formativa, objecto de avaliação em todas as disciplinas e área não disciplinar.

3 — A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de forma a sustentar o sucesso dos alunos;
- b) Certificar as competências adquiridas pelo aluno à saída do ensino secundário;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e o reforço da confiança social no seu funcionamento.

Artigo 6.º

Princípios

A avaliação das aprendizagens orienta-se pelos seguintes princípios:

- a) Qualidade das aprendizagens, entendida a avaliação como instrumento regulador;
- b) Contextualização, entendida como a consistência entre as actividades de avaliação e as actividades de aprendizagem, numa perspectiva de integração do ensino, da aprendizagem e da avaliação;
- c) Diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem; d) Diversificação dos intervenientes, valorizando processos de auto-avaliação dos alunos e a participação activa dos encarregados de educação e outros intervenientes, sem prejuízo do papel fundamental do professor, em função da complexidade do processo de avaliação;
- e) Transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da explicitação e divulgação dos critérios adoptados;
- f) Valorização da informação sistemática ao aluno sobre o seu desempenho, com vista à melhoria das aprendizagens.

SECÇÃO II

Processo de avaliação

Artigo 7.º

Intervenientes

1 — Intervêm no processo de avaliação:

- a) O professor;

- b) O aluno;
- c) O conselho de turma;
- d) Os órgãos de gestão da escola;
- e) O encarregado de educação;
- f) Os serviços com competência em matéria de apoio sócio-educativo;
- g) A administração educativa.

2 — A avaliação dos alunos é da responsabilidade do professor, do conselho de turma, dos órgãos de gestão da escola, assim como dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação.

3 — A escola deve assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos serviços com competência em matéria de apoio sócio-educativo e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno.

Entre outros aspetos, a Portaria n.º 550-D/2004 valoriza a avaliação formativa, a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, a diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação e a participação de vários intervenientes no processo de avaliação. O programa da disciplina de Filosofia, à semelhança do que referem a Portaria n.º 550-D/2004 e o Decreto-Lei n.º 74/2004, parece deixar claro que a avaliação formativa, com as funções de melhorar a aprendizagem e o ensino, deve predominar nas salas de aula. De acordo com o Programa de Filosofia do 10.º e 11.º Anos (Ministério da Educação, 2001, p. 22), a avaliação em Filosofia deverá corresponder às seguintes exigências: predominantemente formativa e qualitativa, tendencialmente contínua, atenta às competências e às atividades, diagnóstica e prognóstica, democrática e participada, sumativa. Quanto às fontes privilegiadas da avaliação, o Programa (p. 23) refere que a avaliação em Filosofia deverá diversificar as fontes e os instrumentos, nomeadamente: a observação, as intervenções orais, as exposições orais, as produções escritas, a análise e interpretação de textos argumentativos, as composições filosóficas e outras fontes.

Pode concluir-se que a legislação que rege a avaliação no sistema educativo português (e, portanto, no ensino secundário) é consistente com as recomendações da investigação educacional. Isto mesmo é constatado por Fernandes (2007, p. 590), quando escreve que,

no que se refere à avaliação das aprendizagens, o sistema educativo português tem, em geral, uma legislação que se pode considerar consistente com as

principais recomendações decorrentes da investigação educacional. Os princípios que se seguem traduzem de algum modo o essencial do seu conteúdo:

1. A avaliação deve ser consistente com a forma como se desenvolve o currículo nas salas de aula.
2. A avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da auto-avaliação e da autoregulação por parte dos alunos.
4. A avaliação formativa e a avaliação sumativa deverão ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo.
5. As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem.
6. A avaliação deve ser transparente e, por isso, os alunos e outros intervenientes no processo de avaliação deverão conhecer bem os conteúdos, os processos e os critérios da avaliação e deverão participar activamente no seu desenvolvimento.
7. A avaliação não se pode limitar à participação dos alunos e do professor. É necessário que nela participem outros intervenientes tais como os pais, outros professores, técnicos de educação e todos aqueles que, de algum modo, possam estar relacionados com o processo educativo e formativo dos alunos.

Apesar de a legislação em vigor contemplar este conjunto de princípios, consistentes com as recomendações da investigação educacional, talvez nem sempre sejam seguidos na prática, porque, como se referiu anteriormente, as práticas de avaliação são também condicionadas por outros fatores, entre os quais se conta a conceção que cada professor tem sobre a natureza da filosofia e sobre o seu ensino. Na apresentação dos resultados da investigação empírica que realizámos, ficaremos a conhecer os desvios das práticas em relação aos princípios. Seguidamente, trataremos do modo como a conceção acerca da natureza da filosofia condiciona o ensino e a avaliação nesta disciplina.

3.2. Conceção de filosofia e avaliação em Filosofia

Será mais difícil avaliar em Filosofia do que nas outras disciplinas? Será a avaliação em Filosofia menos objetiva do que nas outras disciplinas? O programa da disciplina, embora não o

afirme explicitamente, parece conduzir a uma resposta afirmativa em relação à primeira pergunta: “[e]m Filosofia, por via da especificidade e complexidade dos processos cognitivos que estão em apreço no ensino e na aprendizagem do filosofar, a avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares (Ministério da Educação, 2001, p. 21). E a investigação parece conduzir a uma resposta afirmativa em relação à segunda pergunta, pelo menos, a fazer fé no que nos diz Hadji (1994), ainda que ele se refira sobretudo à classificação. Invocando experiências de multicorreção, isto é, experiências em que a mesma prova é corrigida por vários professores, e a ideia de que o “coeficiente de fidelidade de uma série de medidas aumenta com o seu número”, Hadji (1994, p. 104) apresenta-nos o número mínimo de corretores para obter uma nota “verdadeira”, isto é, objetiva, em cada disciplina. E, como se pode verificar no quadro 4, para que uma dissertação filosófica pudesse ser classificada objetivamente teria de ser corrigida por 127 professores(!), quase dez vezes mais professores do que para corrigir uma prova de Matemática, onde seriam necessários “apenas” 13!

QUADRO 4 – Número mínimo de corretores para obter uma classificação objetiva

Disciplina / Trabalho	N.º de professores
Composição em Francês	78
Versão em Latim	19
Inglês	28
Matemática	13
Dissertação em Filosofia	127
Física	16

(Adaptado de Hadji, 1994, p. 104)

Sendo certo que é muito difícil, ou mesmo impossível, eliminar completamente os elementos subjetivos da avaliação, será mesmo verdade que em Filosofia não se pode ser tão objetivo como nas outras disciplinas, como se conclui naquela experiência referida por Hadji e como pensa o senso comum? Haverá uma maneira de conceber a filosofia e um modelo de avaliação das aprendizagens que nos permitam dizer que a objetividade da avaliação em Filosofia não é mais difícil de obter do que nas outras disciplinas? Pensamos que sim, pelo que concordamos com Almeida e Costa (n.d., p. 5), quando escrevem:

A ideia de que a avaliação em Filosofia é sempre subjectiva reflecte uma concepção errada da disciplina, segundo a qual em Filosofia não existem

conteúdos, nem competências, nem objectivos próprios. Concepção esta que, a ser verdadeira, seria inconsistente com qualquer tentativa de avaliação, além de colocar em causa o próprio papel do professor e até o ensino da filosofia.

Qualquer modelo de avaliação das aprendizagens em Filosofia tem de dar resposta a, pelo menos, duas perguntas: o que deve ser avaliado em Filosofia? Como deve ser avaliado? Ora, não é possível responder a estas questões sem uma metafilosofia, isto é, sem esclarecermos a natureza da filosofia. “[Q]ualquer modelo de avaliação está estreitamente vinculado a uma dada concepção de didáctica da filosofia; por sua vez, esta decorre da concepção metafilosófica que se partilha” (Costa, 2005, p. 22). Assim, subjacente ao problema de saber como e o que se deve avaliar em Filosofia, está o problema metafilosófico de saber o que é a filosofia. A resposta a este problema vai condicionar quer a maneira de ensinar a filosofia quer a maneira de entender a avaliação dos alunos. “A pergunta sobre o que ela é vai ao âmago da questão, e o ensinável filosófico e as possibilidades de o fazer dependem da posição que se tomar”, declara Boavida (2010, p. 32). Mas a resposta à pergunta “o que é a filosofia?” não é consensual.

A metafilosofia²⁴ é uma investigação ou teoria sobre a natureza da filosofia, ou seja, é uma filosofia da filosofia. Procedamos, então, ainda que muito brevemente, a esta investigação: o que é a filosofia? Esta pergunta “põe em jogo o objecto, o alcance e o campo do saber filosófico” (Oizerman, 1976, p. 57). Ora, se em filosofia “as divergências surgem sobre todas as questões debatidas, como podemos querer que haja unanimidade sobre a sua natureza?” (idem, p. 59). Sem pretender esgotar todas as definições de filosofia, Oizerman (1976), que pensa que o marxismo descobriu em que consiste efetivamente a essência da filosofia (talvez não haja corrente filosófica que não pense exatamente a mesma coisa), identificou as seguintes dez definições, na investigação histórico-filosófica a que procedeu. A filosofia: 1) é a ciência do ser; 2) é a doutrina, não do ser, mas do conhecimento, ou da moral, ou da felicidade, ou do homem, em geral; 3) preocupa-se com o estudo de todo o existente e não com uma esfera especial da realidade, ou do conhecimento; 4) é uma investigação do que não tem existência real, do que se opõe a toda a realidade e a todo o saber sobre ela; 5) é teoria, isto é sistema de ideias, de conceitos, de conhecimentos e de técnicas do conhecimento, relacionando-se com um certo real

²⁴ “Chama-se «metafilosofia» às teorias acerca da natureza da filosofia. [...] Em metafilosofia examina-se a natureza dos problemas filosóficos, como se devem estudar as teorias e os argumentos da filosofia, ou que papel desempenha a interpretação de textos, o conhecimento do contexto histórico ou o domínio da lógica no contexto filosófico” (Costa, 2009, p. 180).

como com o objeto do seu estudo; 6) não é teoria, é uma atividade mental particular, possuindo a sua função própria, mas não o seu objeto; 7) é uma ciência, pelo menos pode e deve sê-lo; 8) não é, não pode ser e não deve ser uma ciência; 9) é uma concepção do mundo que apresenta particularidades específicas que a diferenciam dos outros tipos de visão global; 10) não é uma concepção do mundo. As definições identificadas com um número ímpar completam-se e, até certo ponto, podem ser conciliadas; as que estão identificadas com um número par também podem ser conciliadas; mas nem todas as definições identificadas com um número ímpar são consistentes com as identificadas com um número par.

Podemos continuar esta lista de Oizerman, mas isso só aumentará a nossa dificuldade. Por exemplo, Deleuze e Guattari (1992) consideram que a filosofia “é a disciplina que consiste em criar conceitos” (p. 12) e “não é contemplação, nem reflexão” (p. 13); outros encaram-na como atividade interpretativa e outros ainda como uma atividade estética. E depois ainda há outras definições de filosofia, que fariam qualquer ser humano duvidar das suas capacidades de compreensão e da sua capacidade para se dedicar à filosofia, como esta: “Busca do tudo do tudo no tudo, do tudo de todas as coisas no tudo e do tudo do tudo em todas as coisas” (Silva, 1966: p. 20).

Não há, portanto, qualquer esperança de encontrar nas várias definições de filosofia algo que permita unificá-las ou conciliá-las. Ora, o “mito da subjectividade da avaliação em Filosofia nasce precisamente da ideia de que há perspectivas metafilosóficas inconciliáveis” (Almeida *et al.*, 2007a, p. 7). Além disso, ao refletirmos sobre as definições de filosofia apresentadas anteriormente e sobre outras que não foram apresentadas, “[t]emos [...] de reconhecer que há concepções de filosofia cujas consequências são didáctica e pedagogicamente infelizes” (Almeida & Costa, n.d., p. 9).

Mas não será possível estabelecer um consenso mínimo alargado acerca da caracterização da filosofia, ainda que não seja um menor denominador comum entre todas as perspectivas metafilosóficas? Pensamos que sim. Deste consenso, fará parte uma caracterização da filosofia como atividade crítica, racional e dialogante, que apela à intersubjetividade e que exige rigor, clareza e inteligibilidade (Almeida & Costa, n.d.; Almeida *et al.*, 2007a). E sobre que se exerce esta atividade? Sobre determinados problemas (filosóficos), que exigem determinadas respostas (as teorias filosóficas), sustentadas com razões (os argumentos filosóficos). Os problemas, as teorias e os argumentos são, pois, os conteúdos da filosofia. E como não se pode

formular problemas, desenvolver teorias ou construir argumentos, sem conceitos, a filosofia também se ocupa da análise e clarificação de conceitos – os conceitos mais básicos que usamos nas ciências, nas artes, nas religiões e no dia-a-dia, como, por exemplo: o bem moral, o mal, a arte, o conhecimento, a verdade, a realidade, a linguagem, o número... Como assinala Kenny (2003, p. 14), a filosofia “é a mais ampla de todas as disciplinas, explorando os conceitos básicos que atravessam todo o nosso discurso e pensamento sobre qualquer tema”.

A filosofia caracteriza-se sobretudo pela “atitude crítica que consiste em perguntar a cada passo, perante todas as propostas e todas as ideias: «Será isso verdade?»” (Murcho, 2002, p. 72), o seu “cerne [...] é a discussão paciente, criativa e rigorosa de problemas que só filosoficamente podem ser fecundamente abordados” (Murcho, 2011, p.10). A filosofia é, pois, uma forma de pensar acerca de certos problemas, sendo a sua característica mais marcante o uso de argumentos lógicos (Warburton, 1998). De que tipo de problemas trata a filosofia? Em que é que se distinguem dos problemas tratados pela ciência? Ao contrário da ciência, que trata de problemas que podem ser resolvidos através de métodos empíricos, a filosofia trata de problemas conceptuais ou *a priori*, isto é, problemas cuja resposta só pode ser obtida através do pensamento, e não através da observação ou da experimentação. E ao contrário da matemática, que também trata de problemas conceptuais, a filosofia não trata de problemas formais, quer dizer, a matemática trata de problemas que podem ser resolvidos através de métodos formais, mas a filosofia não dispõe de métodos formais para responder aos seus problemas. Os problemas estudados em filosofia são tratados através de métodos dialéticos de argumentação e contra-argumentação: “A filosofia faz-se colocando questões, argumentando, ensaiando ideias e pensando em argumentos possíveis contra elas e procurando saber como funcionam realmente os nossos conceitos” (Nagel, 1995, p. 8).

Este modo de conceber a filosofia respeita a tradição filosófica, iniciada por Sócrates, no século V a.C. Desta concepção de filosofia, segue-se o que o seu ensino tem de levar em conta: a compreensão dos problemas, teorias, argumentos e conceitos – que constituem os conteúdos da filosofia – e a sua discussão crítica. O ensino da filosofia “tem como objectivo primordial dotar os estudantes de espírito crítico”, declara Murcho (2002, p. 71). E Boavida (2010), num ensaio destinado a pensar a hipótese da aplicação da pedagogia por objetivos ao ensino-aprendizagem da filosofia, argumenta que a iniciação à filosofia tem de ser renovada e que esta renovação só “parece possível pelo domínio de competências exigidas pela filosofia enquanto actividade, e pela aquisição de conhecimentos na dependência de uma iniciação deste

tipo” (p. 62) e conclui que a opção por “um tipo de formação que incida sobre competências específicas da filosofia, [...] no sentido de as pôr ao serviço da compreensão do mundo e da sua transformação segundo uma perspectiva valorativa” obriga “a uma pedagogia por objectivos para estabelecer previamente as competências específicas a alcançar” (pp. 72-73), isto é, as competências que possibilitam a atividade filosófica, “competências que permitirão a distância crítica e a capacidade de assimilar e interiorizar racionalmente as mundividências que, na perspectiva de cada um, o venham a merecer” (p. 73).

Assim, parece consensual que as competências filosóficas relevantes são as competências críticas; que tais competências visam determinados conteúdos, a saber, os problemas, as teorias e os argumentos filosóficos; que esses problemas, apesar de surgirem naturalmente, encontram as suas respostas mais articuladas nas teorias e argumentos expressos nos textos dos filósofos. (Almeida *et al.*, 2007a, p. 7)

Quais são, então, as competências filosóficas básicas que devem ser desenvolvidas (e avaliadas) no estudante de filosofia do ensino secundário? Em coerência com a concepção metafilosófica defendida (a filosofia é uma atividade crítica, racional e dialogante, que se exerce sobre um conjunto de problemas, teorias e argumentos), com o que deve ser o seu ensino (a compreensão dos problemas, teorias, argumentos e conceitos – que constituem os conteúdos da filosofia – e a sua discussão crítica) e com o seu objetivo primordial (dotar os estudantes de espírito crítico), pensamos que o quadro 5, seguidamente apresentado, traduz bem essas competências e os conteúdos filosóficos que a elas podem estar associados.

E quanto às atitudes, o que é que importa desenvolver e avaliar em Filosofia? “Apenas importam as atitudes filosoficamente relevantes, que se reflectem na actividade filosófica propriamente dita e que podem ser directamente observadas, independentemente das intuições de cada professor” (Almeida & Costa, n.d., p. 18), ou seja, apenas interessam as atitudes que constam do quadro 6.

QUADRO 5 – Competências filosóficas básicas

Competências filosóficas relativas a problemas filosóficos	Exemplos de conteúdos filosóficos
1. Saber identificar problemas filosóficos, assim como as disciplinas filosóficas que deles se ocupam.	O problema em discussão é: o problema do sentido da vida; o problema da justificação do estado; o problema da justiça distributiva; o problema da definição de conhecimento; o problema do ceticismo; o problema da indução; etc. Este é um problema que pertence: à metafísica; à filosofia política; à epistemologia; à filosofia da ciência; etc.
2. Ser capaz de mostrar por que razão esses problemas são importantes.	O problema do sentido da vida é importante porque...; É importante saber que justificação temos para as nossas convicções, pois...
3. Saber distinguir problemas filosóficos de problemas não filosóficos e de pseudoproblemas.	O problema da influência da política na produção artística não é um problema filosófico, mas sim sociológico, porque...
4. Saber formular clara e correctamente problemas filosóficos.	O problema do sentido da vida consiste em saber se...; O problema da justificação do conhecimento consiste no seguinte...; O problema do mal consiste em dar resposta à seguinte pergunta...
5. Propor novos problemas, denotando criatividade.	Do meu ponto de vista, levanta-se aqui o seguinte problema filosófico...; Uma versão modificada do problema resiste todavia à tentativa de solução apresentada...
Competências filosóficas relativas a teorias filosóficas	Exemplos de conteúdos filosóficos
6. Saber qual o problema que a teoria procura resolver.	Esta teoria constitui uma resposta à pergunta...; O autor procura mostrar por que razão...; A teoria platónica das ideias procura re- resolver o problema de...; A teoria falsificacionista constitui uma resposta ao problema...
7. Saber identificar a teoria.	A teoria que está aqui a ser defendida é...
8. Avaliar a teoria:	Penso que a teoria é má porque...; Considero a teoria má, pois...; É uma boa teoria, pois permite...; Os pontos fortes da teoria são A, B e C, e os seus pontos fracos são D e E. A teoria não resolve o problema, pois não responde ao seguinte aspecto...; Ao responder às principais objecções levantadas, nomeadamente às objecções A, B e C, a teoria pode ser considerada boa. A teoria apresenta uma solução para o problema, mas a solução apontada levanta novos problemas ainda mais difíceis de resolver, nomeadamente...; Esta teoria não é consistente (ou é inconsistente), pois afirma que p, mas também que não p; Esta teoria é consistente, pois afirma que p e q, e nada impede que tanto p como q possam ser ambas verdadeiras. A teoria resolve o problema, mas existe a teoria x que também o resolve de uma forma mais simples, mais clara e mais intuitiva, pois...
8.1. Mostrar se a teoria resolve ou não o problema que procura resolver.	
8.2. Mostrar se a teoria levanta novos problemas.	
8.3. Confrontar a teoria com as críticas que lhe são feitas.	
8.4. Compará-la com teorias rivais.	
9. Propor novas teorias, denotando criatividade.	Uma versão modificada da teoria resiste, todavia, às objecções apresentadas...; Do meu ponto de vista, o problema resolve-se da seguinte maneira...
Competências filosóficas relativas a argumentos filosóficos	Exemplos de conteúdos filosóficos
10. Saber identificar argumentos.	O colega, o professor, o texto, ou o filósofo A apresentam os seguintes argumentos...
11. Saber avaliar argumentos.	Este argumento não é válido porque...; O teu argumento é uma falácia, a falácia x, que consiste em...; O argumento do professor é válido, mas contém as seguintes premissas que considero falsas, pois...; O argumento não é sólido, pois a premissa x é falsa, dado que...; O argumento do autor é fraco, pois...
11.1. Mostrar se o argumento é sólido.	
11.2. Mostrar se o argumento é forte.	
12. Comparar argumentos com outros argumentos importantes sobre o mesmo problema e que fazem parte da tradição filosófica.	Existe uma versão mais forte desse argumento que é...; Há uma resposta a esse argumento que é...; Há um contra-argumento que é...; Podemos distinguir pelo menos três versões não equivalentes deste argumento...
13. Propor argumentos novos, denotando criatividade.	Uma outra forma de defender esta teoria seria...; um argumento que não é habitualmente utilizado é o seguinte:...

(Fonte: Almeida *et al.*, 2007a, pp. 8-9)

QUADRO 6 – Atitude filosófica

Atitudes filosóficas	Exemplos
A atitude filosófica a estimular pelo professor é avaliada mediante a observação das seguintes disposições e comportamentos no aluno:	
Ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios.	O aluno ouve sempre os argumentos dos outros? O aluno consegue reformular os argumentos dos outros? O aluno despreza ou ridiculariza os argumentos dos outros? O aluno responde aos argumentos dos outros? O aluno distorce deliberadamente os argumentos dos outros? O aluno aceita argumentos dos outros?
Aceitar que as suas ideias e argumentos sejam discutidos e avaliados pelos outros.	O aluno aceita que haja opiniões diferentes da sua? O aluno expõe abertamente as suas ideias e argumentos? O aluno reage positivamente a contra-argumentos? O aluno revela estar disposto a mudar de opinião em função dos argumentos dos outros?

(Fonte: Costa, 2005, p. 34; Almeida & Costa, n.d., p. 17)

O conceito de competência usado nestes quadros de competências é mais simples e mais abrangente do que o “sentido forte” referido por De Ketele (2008), e que foi apresentado em 2.7. *Perspetivas e práticas de avaliação das aprendizagens*. Nestes quadros, as competências correspondem a “saberes postos em acção”, pelo que a avaliação de competências “incide [...] sobre o que chamamos ‘conhecimentos’ (aquilo que o aluno *sabe*), mas igualmente sobre capacidades, destrezas e habilidades, e também sobre disposições atitudinais e comportamentos (aquilo que o aluno *sabe-fazer* e aquilo que *faz concretamente*)” (Costa, 2004, p. 5)²⁵.

Estes quadros de competências (centradas nos conteúdos próprios da filosofia) devem orientar o trabalho do professor no que respeita ao ensino da filosofia. O ensino da filosofia tem de ser feito a partir de problemas: deste modo, “ao fazer-se está a filosofia a exemplificar o único modo verdadeiro de a fazer aprender, que é sentir os problemas e pensar sobre eles” (Boavida, 2010, p. 30). O ensino da filosofia baseado em problemas tem várias vantagens:

mostra ao estudante que muitas das suas interrogações pessoais são, afinal, problemas perenes da filosofia; permite que estes problemas sejam rigorosamente formulados e claramente compreendidos sem se fazer apelo a competências extrafilosóficas; conduz inevitavelmente o estudante ao contacto com a tradição filosófica, na qual encontrará respostas clássicas e sistematizadas que deve conhecer e examinar criticamente; e obrigá-lo-á ao desenvolvimento de competências argumentativas aplicáveis para além do

²⁵ Note-se que este conceito de competência está muito próximo do que é apresentado numa norma portuguesa, recentemente publicada, a NP 4512 (2012), relativa ao sistema de gestão da formação profissional. Nesta norma, define-se competência como “Conjunto de conhecimentos (saber-saber), habilidades (saber-fazer) e comportamentos (saber-estar) necessários ao bom desempenho das tarefas e ao assumir das responsabilidades inerentes a uma determinada função na organização” (NP 4512, 2012, p. 10). E antes desta norma, já a NP EN ISO 9000 (2005, p. 16) definia competência como “aptidão demonstrada para aplicar conhecimentos e saber fazer”.

trabalho na sala de aula de Filosofia, nomeadamente, na fundamentação de posições pessoais esclarecidas. (Costa, 2005)

Os quadros de competências também devem orientar o trabalho do professor no que se refere à avaliação. Fica assim clara a resposta à pergunta que formulámos no início desta secção: *o que deve ser avaliado em Filosofia?* O que importa avaliar são as competências filosóficas centrais que constam dos quadros, competências centradas nos conteúdos próprios da filosofia (os problemas, as teorias e os argumentos). Vejamos, agora, a resposta à segunda pergunta: *como deve ser avaliado?*

O problema de saber como se deve avaliar as competências filosóficas centrais, que se espera que os alunos desenvolvam como consequência de um ensino da filosofia a partir de problemas filosóficos, remete-nos para as atividades e para os instrumentos de avaliação. Almeida *et al.* (2007a, p. 9) recomendam que a escolha das atividades e instrumentos de avaliação sumativa tenha em conta estes aspetos de carácter prático:

- Deve ser dada mais importância às actividades e instrumentos que, de uma forma mais rigorosa e completa, permitam avaliar as competências consideradas mais importantes.
- Uma mesma actividade pode avaliar simultaneamente várias competências. Neste caso, os critérios de avaliação do desempenho dos estudantes nas tarefas que lhe são solicitadas deverão traduzir a importância relativa de cada competência avaliada.
- O mesmo tipo de actividade pode, em determinadas situações, avaliar umas competências e, noutras situações, competências distintas. Se essas competências tiverem diferentes «pesos», assim também actividades idênticas podem representar «pesos» diferentes na classificação final dos estudantes.
- A avaliação deve reflectir a prática pedagógica adoptada. Assim, a linguagem utilizada, por exemplo, no enunciado de um teste escrito ou num texto para análise não deve ser muito diferente da que é utilizada nas aulas pelo professor.
- A avaliação sumativa deve ser oportuna. Há competências e conteúdos que só podem ser completamente adquiridos no final de cada unidade programática e que, por isso mesmo, devem ser avaliados apenas no final da unidade, enquanto outros podem ser adquiridos antes da unidade se concluir, podendo ser avaliados nessa altura.
- Os estudantes não devem ser avaliados sob pressão, de modo a poderem raciocinar cuidadosamente, que é o que realmente interessa em Filosofia. Por isso as actividades de avaliação não devem ser longas

nem cansativas, permitindo que todos os estudantes disponham de tempo suficiente para realizar todas as tarefas solicitadas.

Creemos que a concepção de filosofia e o modelo de avaliação das aprendizagens em Filosofia que foram apresentados ajudarão a evitar muitos equívocos em relação ao ensino da Filosofia (de que o programa em vigor não está isento) e algumas ideias erradas em relação à avaliação das aprendizagens em Filosofia (como a ideia de que, em Filosofia, a avaliação não pode ser tão objetiva como nas outras disciplinas).

A terminar este capítulo, deixamos a advertência de Boavida (2010, p. 20): “a filosofia não pode identificar-se com aquilo que é ensinado em seu nome”.

4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Opondo-se ao indutivismo, Popper (2003) defende que a ciência não procede da observação para a teoria, mas parte sempre de um problema. É também isto o que dizem vários autores a propósito da investigação. Por exemplo, Almeida e Freire (2000, p. 37) referem que a investigação começa pela “definição de um problema” e Pacheco (1995, p. 67) defende que

Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.

Lembremos que neste estudo sobre perspetivas e práticas de avaliação das aprendizagens em Filosofia partimos das seguintes questões de investigação²⁶:

1) Que perspetivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional?

2) As perspetivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo sexo, pelo modelo de profissionalização, pela experiência de ensino, pela relação que mantêm com o estágio pedagógico e pela localização da escola onde trabalham?

Relacionados com estas questões, estabeleceram-se os seguintes objetivos para esta investigação:

1) Analisar as perspetivas e as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos que um conjunto de professores de Filosofia evidencia;

2) Estabelecer relações entre estas perspetivas e práticas e as variáveis *sexo, modelo de profissionalização, experiência de ensino, relação com o estágio pedagógico e localização da escola onde trabalha*;

3) Saber se, e de que modo, estes professores de Filosofia integram a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem;

4) Conhecer as fontes e instrumentos de avaliação predominantemente usados por estes professores de Filosofia.

²⁶ Estas questões foram inspiradas pelas questões de investigação de Alves, Fernandes e Machado (2008, p. 14) acerca das perspetivas e práticas de avaliação de professores de Matemática.

Para respondermos aos problemas que formulámos anteriormente, precisamos de recorrer a métodos, técnicas e instrumentos. Ora, à metodologia cabe, segundo Pinto e Silva (2001, p. 9) o “trabalho permanente de análise crítica dos métodos de pesquisa – quer dizer, dos processos e problemas da investigação empírica”.

A metodologia da nossa investigação é, como se explicará a seguir, de natureza fundamentalmente quantitativa.

4.1. Opções metodológicas

Demo (1995, p.13) reconhece que, embora não sejam estanques, existem pelo menos quatro géneros de pesquisa:

- a) há pesquisa teórica, dedicada a formular quadros de referência, a estudar teorias, a burilar conceitos;
- b) há pesquisa metodológica, dedicada a indagar por instrumentos, por caminhos, por modos de se fazer ciência, ou a produzir técnicas de tratamento da realidade, ou a discutir abordagens teórico-práticas;
- c) há pesquisa empírica, dedicada a codificar a face mensurável da realidade social;
- d) há pesquisa prática, voltada para intervir na realidade social, chamada pesquisa participante, avaliação qualitativa, pesquisa-ação, etc.

Tendo em conta esta classificação, podemos dizer que a nossa investigação é uma pesquisa empírica. E falar “de metodologia da pesquisa empírica é falar dos processos e dos instrumentos de trabalho, dos procedimentos teóricos à implementação dos dispositivos técnicos” a que os investigadores recorrem “para conhecer e dar a conhecer a realidade social” (Almeida, 1994, p. 193). A nossa investigação seguiu uma metodologia quantitativa, inspirada no paradigma positivista ou quantitativo, pois recorreu a um inquérito por questionário, enviado a um número relativamente extenso de professores, para recolher dados que serão analisados quantitativamente.

Dado que se trata de um estudo de natureza extensiva, vamos analisar as respostas de um conjunto de professores da região norte de Portugal ao inquérito por questionário previamente preparado e testado.

A realização de qualquer investigação exige, da parte do investigador, o cumprimento de princípios éticos, designadamente informar, respeitar e garantir os direitos daqueles que

participam voluntariamente no seu trabalho, como o direito à proteção da identidade. Enquanto investigador, procurei seguir padrões éticos no campo da pesquisa.

4.2. Participantes

Como se pode verificar na tabela 1, neste estudo participaram 84 professores de Filosofia do ensino secundário que lecionavam em 31 escolas públicas de 19 concelhos, pertencentes a seis distritos da região norte do país (área de influência da Direção Regional de Educação do Norte). Foram recebidos 88 questionários preenchidos, mas quatro não foram considerados: três porque os ficheiros informáticos estavam corrompidos, não sendo possível recuperar a maior parte das respostas, e um porque apresentava letra ilegível.

TABELA 1 – Número de concelhos, escolas e professores que responderam ao inquérito por questionário, por distrito

DISTRITO	N.º DE CONCELHOS	N.º DE ESCOLAS	N.º DE PROFESSORES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO	N.º DE PROFESSORES DO GRUPO DE FILOSOFIA
Aveiro	1	1	1	7
Braga	4	11	51	133
Bragança	1	1	1	2
Porto	4	6	7	52
Viana do Castelo	7	9	20	43
Vila Real	2	2	3	13
Não identificado	1	1	1	10
Total	20	31	84	260

O questionário foi enviado para 153 escolas, tendo respondido professores de 31 escolas, ou seja, 20,3% das escolas para as quais foi enviado o questionário. Os professores que responderem ao questionário correspondem a 32% (84/260) dos professores das escolas envolvidas. Tendo em conta que, em 2010/2011, existiam nas escolas do norte do país 1046²⁷ professores de Filosofia, os professores participantes correspondem a 8% destes professores.

²⁷ Cf. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (2012), p.

Na tabela 2, apresenta-se a distribuição dos professores participantes no estudo segundo as variáveis consideradas no questionário, a saber: *sexo, situação profissional, modelo de profissionalização, experiência de ensino, orientação de estágio e localização da escola*.

TABELA 2 – Distribuição dos professores segundo as variáveis sexo, situação profissional, modelo de profissionalização, experiência de ensino, orientação de estágio e localização da escola

VARIÁVEIS	N.º DE SUJEITOS
<i>Sexo</i>	
Masculino	31
Feminino	53
<i>Situação profissional</i>	
Quadro de Escola/Agrupamento	69
Quadro de Zona Pedagógica	5
Contratado	9
Não respondentes	1
<i>Modelo de profissionalização</i>	
Estágio clássico	13
Profissionalização em exercício/serviço	20
Qualificação em Ciências da Educação – Univ. Aberta	15
Estágio integrado	29
Outro	7
<i>Experiência de ensino</i>	
Até 10 anos de serviço (inclusive)	5
11 a 20 anos de serviço (inclusive)	26
Mais de 20 anos de serviço	48
Não respondentes	5
<i>Orientação de estágio</i>	
Orientador	15
Não orientador	69
<i>Localização da escola</i>	
Meio urbano	63
Meio rural	5
Meio semiurbano	16
Total	84

Dada a diversidade de manuais adotados pelas escolas, não se apresentam os números relativos à variável *manual adotado*, nem se procederá a qualquer análise que tome em consideração esta variável. A variável *tipologia da escola* também não será considerada porque, nos dois anos em que foi administrado o questionário, algumas escolas alteraram a sua

tipologia, passando de escolas secundárias a escolas básicas e secundárias. Também não se fará qualquer análise com base na idade dos participantes porque, dos 84 participantes, só 53 indicaram a idade (a média da idade destes é de 47,5 anos, com desvio padrão de 5,9 e valores extremos 37 e 59). Relativamente à variável *sexo*, dos 84 participantes, 53 são mulheres – o que corresponde a 63,1% e está próximo dos 66,9%²⁸ de professoras de Filosofia que lecionavam em escolas da região norte de Portugal, no ano letivo 2010/2011.

4.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Neste estudo recorreu-se ao inquérito por questionário para conhecer as perspetivas e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia. O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio (Almeida & Pinto, 1995).

A preparação e realização de um inquérito por questionário envolvem, segundo Almeida e Pinto (1995, pp. 113-114), as seguintes fases: a) planeamento do inquérito; b) preparação do instrumento de recolha de dados; c) trabalho no terreno; d) análise dos resultados; e) apresentação dos resultados.

A opção por esta técnica justifica-se pelas seguintes razões (Almeida, 1994, p. 213):

- 1) Torna possível a recolha de informação sobre grande número de indivíduos.
- 2) Permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos.
- 3) Possibilita a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população.

O questionário utilizado neste estudo teve por base o questionário usado por Alves, Fernandes e Machado (2008) para conhecer as perspetivas e práticas de avaliação de professores de Matemática. Depois de testado com três professores que não fazem parte da amostra e depois de validado pela Orientadora, foi enviado a um conjunto de professores de Filosofia que, nos anos letivos de 2009/2010 a 2011/2012, lecionaram em escolas da área de

²⁸ De acordo com as *Estatísticas da educação 2010/2011*, dos 1046 professores de Filosofia a lecionar no norte do país, em 2010/2011, 700 eram mulheres (cf. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (2012), p. 164).

influência da Direção Regional de Educação do Norte. O universo deste estudo é, assim, constituído pelo conjunto dos professores de Filosofia que, nos anos letivos de 2009/2010 a 2011/2012, lecionaram em escolas da área de influência da DREN, e a amostra é constituída pelo conjunto dos professores de Filosofia que responderam ao inquérito por questionário.

Pelo facto de recorrer ao inquérito por questionário, este estudo apresenta as limitações decorrentes do uso desta técnica, a saber:

- 1) O material recolhido pode ser superficial. A padronização das perguntas não permite captar diferenças de opinião significativas ou subtis entre os inquiridos.
- 2) As respostas podem dizer respeito mais ao que as pessoas dizem que pensam do que ao que efectivamente pensam. (Almeida, 1994, p. 213)

O inquérito por questionário utilizado teve duas versões, que só diferem na primeira página, no texto de apresentação e de instruções, que antecede o espaço onde os respondentes indicam os dados pessoais (ver anexos 1 e 2). A primeira versão foi enviada por correio eletrónico para todas as escolas com ensino secundário, da área de influência da DREN. Os endereços de correio eletrónico foram obtidos no site da DREN (www.dren.min-edu.pt), tendo sido enviada uma mensagem dirigida aos diretores das escolas ou de agrupamentos a solicitar que reencaminhassem o questionário para os professores do grupo de filosofia da sua escola/agrupamento (ver anexos 3 e 4). Na sequência desta mensagem, um diretor de uma escola secundária solicitou-me que lhe enviasse a autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] para aplicação do questionário nas escolas – autorização que eu, deliberadamente, não tinha pedido. Após esta solicitação, submeti à DGIDC o pedido de aplicação do questionário (ver anexo 5), cuja autorização foi primeiramente rejeitada, por considerar que não estava garantido o anonimato dos respondentes (na primeira versão, o questionário, depois de respondido, devia ser enviado para o meu endereço de correio eletrónico). Depois de introduzir uma alteração no envio dos questionários pelos respondentes (o questionário passou a poder ser obtido e enviado, anonimamente, a partir do site www.esas.pt/apadrao/questionario (ver anexo 6)), a autorização foi concedida (ver ficha do registo do inquérito e autorização, no anexo 7). Após esta autorização, enviei nova mensagem de correio eletrónico aos diretores das escolas com ensino secundário (ver anexo 8). Enviei também uma mensagem para alguns colegas do grupo de filosofia a solicitar-lhes que respondessem ao questionário e que reencaminhassem o meu pedido para outros colegas.

As respostas foram chegando muito lentamente, o que me levou a alargar o prazo inicial e a distribuir o questionário em papel em algumas escolas de Braga, Barcelos e Ponte de Lima. As respostas ao questionário foram recebidas entre julho de 2010 e julho de 2012.

Como se referiu anteriormente, o questionário utilizado neste estudo teve por base o questionário usado por Alves, Fernandes e Machado (2008) para conhecer as perspetivas e práticas de avaliação de professores de Matemática. O questionário é constituído por 24 questões, 17 das quais foram adaptadas do questionário referido, a saber: 1 a 7, 9 a 13, 16 a 19 e 24.

As questões formuladas para conhecer as perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia centram-se nos seguintes conteúdos: finalidades com que os professores avaliam em Filosofia (questão 1), intervenientes na avaliação na disciplina de Filosofia (questões 2 e 3), fontes e instrumentos de avaliação utilizados para atribuir as classificações aos alunos no final dos períodos letivos (questões 4 e 5), forma como são implementadas as fontes e instrumentos de avaliação usados (questão 6), elaboração das diferentes formas de avaliação (questões 7 e 9), foco das práticas avaliativas (questão 8), percentagem atribuída aos testes e por quem foi estabelecida (questões 10 e 11), vantagens e desvantagens dos testes e de outros instrumentos de avaliação (questões 12 e 13), discussão dos resultados de avaliação com os alunos (questão 14), adequação da formação académica e/ou da modalidade de profissionalização para avaliar os alunos (questão 15), dificuldades e sugestões para melhorar a avaliação em Filosofia (questões 16 e 24), influência da avaliação nas práticas pedagógicas (questão 17), adaptação da avaliação à turma e aos alunos (questões 18 e 19), obrigatoriedade do exame nacional de Filosofia para todos os alunos dos cursos científico-humanísticos (questão 20), mudanças na forma de avaliar (questão 21) e utilização dos resultados dos alunos para a avaliação de professores e de escolas (questões 22 e 23).

Relativamente à forma, as questões formuladas são de dois tipos: questões abertas e questões semifechadas (ou semiabertas), isto é, questões que têm uma parte fechada e uma parte aberta. As questões 1 a 5, 7 a 9, 11, 14, 15 e 17 a 23 são semifechadas; as questões 6, 10, 12, 13, 16 e 24 são abertas.

4.4. Variáveis consideradas

Como já se referiu anteriormente, as variáveis consideradas neste estudo são as seguintes: *sexo*, *modelo de profissionalização*, *experiência de ensino*, *orientação de estágio* e *localização da escola*. De modo a obter amostras de maior dimensão, que permitam o uso da estatística inferencial e a aplicação de determinados testes estatísticos, algumas categorias relativas às variáveis *modelo de profissionalização*, *experiência de ensino* e *localização da escola* foram agrupadas²⁹ (tabela 3). Cada uma das variáveis consideradas divide o conjunto dos professores participantes em dois subconjuntos, com o propósito de estabelecer comparações entre esses subconjuntos nas diferentes variáveis do questionário. A variável *situação profissional* não foi considerada, uma vez que mais de 82% dos professores pertencem ao quadro de escola/agrupamento.

TABELA 3 – Distribuição dos professores segundo as variáveis sexo, modelo de profissionalização, experiência de ensino, orientação de estágio e localização da escola (com categorias agrupadas)

VARIÁVEIS	N.º DE SUJEITOS
<i>Sexo</i>	
Masculino	31
Feminino	53
<i>Modelo de profissionalização</i>	
Estágio clássico ou profissionalização em exercício/serviço ou Qualificação em Ciências da Educação	48
Estágio integrado ou outro	36
<i>Experiência de ensino</i>	
Até 20 anos de serviço (inclusive)	31
Mais de 20 anos de serviço	48
Não respondentes	5
<i>Orientação de estágio</i>	
Orientador	15
Não orientador	69
<i>Localização da escola</i>	
Meio urbano	63
Meio rural ou Meio semiurbano	21
Total	84

²⁹ Este procedimento é recomendado, por exemplo, por Fortin (2009, p. 302), que, a propósito da fiabilidade do teste de χ^2 , diz o seguinte: “Em cada célula do quadro cruzado, o efectivo esperado teoricamente segundo a hipótese nula deve ser no mínimo 5, para que a estatística do χ^2 de Pearson seja fiável. Isso exige uma amostra muito grande para uma variável discreta que tem um grande número de caracteres possíveis. A fim de respeitar este pressuposto de base do teste, devemos frequentemente considerar reagrupar categorias de uma ou das duas variáveis discretas que são cruzadas”.

Note-se que os subconjuntos assim constituídos são de tamanho superior a 30, constituindo, portanto, amostras de grande dimensão (do ponto de vista estatístico), exceto no caso das variáveis *orientação de estágio* e *localização da escola*, pelo que estas variáveis não serão consideradas na questão de investigação 2.

No questionário sobre perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia, as variáveis associadas aos itens da parte fechada das questões semifechadas foram pensadas como sendo todas variáveis nominais dicotómicas, uma vez que assumiriam os valores “sim” ou “não”, conforme os itens fossem ou não selecionados. Contudo, alguns participantes assinalaram, nas questões 15, 22 e 25, as respostas “Sim” e “Não”, simultaneamente, tendo transformado as variáveis associadas a estas questões em variáveis nominais com três categorias (não dicotómicas, portanto). A variável associada à questão 10 é do tipo escala, tendo assumido dez valores distintos compreendidos entre 50% e 95%. Nas questões abertas e na parte aberta das questões semifechadas, procedeu-se à construção das categorias por aplicação da análise de conteúdo durante o tratamento e análise de dados.

4.5. Técnicas de análise de dados

Para a análise das respostas à questão de investigação 1, “Que perspetivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional?”, recorreu-se à estatística descritiva, no caso da parte fechada das questões semifechadas e no caso do item correspondente a uma variável de escala (questão 10), para o qual se determinou a média, a moda, o desvio padrão, os valores extremos e as frequências; para os itens correspondentes a variáveis do tipo nominal, determinaram-se percentagens. Para cada questão objeto de tratamento estatístico, apresenta-se uma ou mais tabelas com as respostas agrupadas por categoria, com o intuito de resumir e facilitar a comparação entre as respostas dos inquiridos. No caso das questões abertas e da parte aberta das questões semifechadas recorreu-se à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma técnica documental de tratamento de informação que envolve as seguintes fases:

- a) Determinação de categorias pertinentes que permitam a classificação e quantificação dos elementos observáveis na «comunicação».
- b) Determinação das unidades de análise (elementos) a observar na «comunicação».

c) Detecção das unidades no texto e sua distribuição pelas categorias pré-definidas.

d) Tratamento dos resultados das partições operadas no texto, com recurso a procedimentos estatístico-matemáticos. (Almeida & Pinto, 1995, pp. 104-105)

Para a análise das respostas à questão 2, “As perspetivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo sexo, pelo modelo de profissionalização, pela experiência de ensino, pela relação que mantêm com o estágio pedagógico e pela localização da escola onde trabalham?”, recorreu-se à estatística descritiva e inferencial, mas só se consideraram as respostas à parte fechada das questões. As respostas são apresentadas em tabelas, em função dos subgrupos definidos por cada uma das variáveis consideradas e procede-se à comparação entre esses subgrupos, com base em dois critérios: um critério absoluto e um critério estatístico³⁰. Para o critério absoluto, considerou-se haver diferenças entre os subgrupos se a diferença entre as respetivas percentagens fosse não inferior a cerca de 15%. O critério estatístico resultou da aplicação de técnicas de estatística inferencial às respostas codificadas através de variáveis nominais, efetuando-se comparações entre as frequências dos dois grupos através da aplicação do teste de χ^2 (qui-quadrado) à tabela de contingência 2x2.

O valor do nível de significância usado na aplicação da estatística inferencial (teste de χ^2) foi de 0,05³¹ e considerou-se um valor de $0,05 < p < 0,10$ como sendo um valor próximo da significância estatística.

A análise estatística foi feita com recurso às seguintes ferramentas informáticas: *Microsoft Excel 2010* e *Statistical Package for Social Science [SPSS]*³², versão 20.

³⁰ Seguimos os dois critérios utilizados por Alves, Fernandes e Machado (2008, p. 14) no estudo sobre perspetivas e práticas de avaliação de professores de Matemática.

³¹ “É prática comum em Estatística utilizar um nível de 0,05 como probabilidade máxima de erro para considerar uma diferença como significativa” (Moreira, 2009, p.88).

³² No anexo 9, apresentam-se alguns exemplos de *outputs* obtidos no SPSS.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS³³

A apresentação de resultados está organizada em função das duas questões de investigação:

1) Que perspectivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional?

2) As perspectivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo sexo, pelo modelo de profissionalização, pela experiência de ensino, pela relação que mantêm com o estágio pedagógico e pela localização da escola onde trabalham?

A apresentação dos resultados relativos à questão de investigação 1 tem em conta o conjunto dos 84 professores que participaram no estudo. Na apresentação dos resultados relativos à questão de investigação 2, considera-se separadamente cada um dos subconjuntos definidos através das variáveis *sexo*, *modelo de profissionalização* e *experiência de ensino*. Como já se referiu anteriormente, não serão consideradas as variáveis *orientação de estágio* e *localização da escola*, uma vez que os subgrupos constituídos com base nestas duas variáveis não atingiram todos pelo menos 30 unidades, o que tornaria as inferências estatísticas inválidas.

A apresentação dos resultados relativos à questão de investigação 1 e a cada uma das variáveis da questão de investigação 2 está estruturada em torno das seguintes dimensões:

- 1) Funções da avaliação (incluindo a questão 1);
- 2) Intervenientes na avaliação (incluindo as questões 2, 3 e 14);
- 3) Fontes e instrumentos de avaliação (incluindo as questões 4, 5 e 6);
- 4) Preparação e incidência da avaliação (incluindo as questões 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13);
- 5) Adaptação da avaliação (incluindo as questões 18 e 19);
- 6) Consequências da avaliação (incluindo as questões 17, 22 e 23);
- 7) Mudanças na avaliação (incluindo as questões 20 e 21);
- 8) Dificuldades sentidas e como melhorar a avaliação (incluindo as questões 15, 16 e 24).

³³ Na apresentação dos resultados desta investigação, seguiremos um modelo semelhante ao utilizado por Alves, Fernandes e Machado (2008), na apresentação dos resultados do estudo sobre perspectivas e práticas de avaliação de professores de Matemática.

Contudo, na questão de investigação 2, embora se considerem todas as dimensões do questionário, excluíram-se algumas questões, pois os resultados relativos à primeira questão fornecem fortes indícios para considerar que não há diferenças significativas nas respostas a essas questões, entre os vários subgrupos considerados. Assim, na apresentação dos resultados relativos à questão de investigação 2, não foram consideradas as questões 10, 14, 17 a 19 e 21.

Ainda a propósito da questão de investigação 2, eliminaram-se as respostas dos participantes que assinalaram, nas questões 15, 22 e 25, “Sim” e “Não” simultaneamente, de modo a manter as variáveis associadas a estas questões variáveis nominais dicotômicas e a usar tabelas de 2x2 nos testes de χ^2 . Na apresentação dos resultados relacionados com as questões 15, 20, 22, e 23, excluíram-se os não respondentes, pelo que as percentagens são calculadas em função dos respondentes a cada questão e não dos 84 participantes no estudo. E na apresentação dos resultados relacionados com a variável *experiência de ensino* excluíram-se as respostas de cinco participantes que não indicaram o tempo de serviço.

5.1. Questão de investigação 1

Como já se referiu, os resultados relativos à questão de investigação 1, seguidamente apresentados e estruturados em torno das oito dimensões anteriormente identificadas, dizem respeito ao conjunto dos 84 professores que participaram no estudo, e estão organizados em tabelas, de modo a facilitar a sua compreensão e comparação. Cada tabela apresenta, em relação a cada item, o número de sujeitos e a respetiva percentagem. As percentagens foram calculadas em relação ao total de participantes (84), mesmo quando nem todos os participantes responderam às questões. Quando o cálculo das percentagens não seguir esta regra, far-se-á uma referência explícita no texto.

5.1.1. Funções da avaliação

Como se pode verificar pela tabela 4, as funções da avaliação mais referidas pelos professores participantes no estudo foram: desenvolver o aluno enquanto pessoa, atribuir notas aos alunos e obter informações que permitam ao professor tomar decisões sobre o seu ensino e ao aluno sobre a sua aprendizagem.

TABELA 4 – Funções da avaliação

1. Com que finalidade avalia em Filosofia?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
1.1. Atribuir notas aos seus alunos	59	70,2
1.2. Obter informações que lhe permitam tomar decisões sobre o seu ensino	51	60,7
1.3. Obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem	58	69,0
1.4. Orientar as escolhas futuras dos alunos, como curso ou emprego	18	21,4
1.5. Desenvolver o aluno enquanto pessoa	62	73,8
1.6. Outra	4	4,8

Refira-se que, apesar de os professores estarem obrigados a classificar os alunos no final de cada período letivo, aproximadamente três em cada dez professores não referem a atribuição de notas aos alunos como uma das funções da avaliação. E se tivermos em conta que a atribuição de notas está relacionada com a modalidade de avaliação sumativa, enquanto o desenvolvimento do aluno como pessoa está relacionado com a modalidade de avaliação formativa, esta é mais referida por 12,6% de professores do que aquela. A obtenção de informações que permitam ao aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem – também relacionada com a avaliação formativa – está praticamente ao mesmo nível que a atribuição de notas. Por sua vez, a utilização da avaliação para orientar as escolhas futuras dos alunos é uma preocupação de pouco mais de um quinto dos professores. Mesmo assim, pode concluir-se que estes professores dizem privilegiar a avaliação formativa.

5.1.2. Intervenientes na avaliação

O professor, os alunos e o conselho de turma são os intervenientes na avaliação mais referidos. O professor foi referido por todos, os alunos por mais de nove em cada dez e o conselho de turma por três quartos dos professores. No outro extremo, encontram-se os pais ou encarregados de educação, referidos apenas por 4,8% dos participantes (ver tabela 5).

Quando se pede que indiquem os três intervenientes mais influentes na avaliação, as respostas para os mais referidos são semelhantes às da questão anterior (ver tabela 6). As percentagens baixam um pouco, porque quatro professores não responderam a esta questão.

TABELA 5 – Intervenientes na avaliação

2. Quem intervém na avaliação, na sua disciplina?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
2.1. O professor	84	100,0
2.2. Os alunos	78	92,9
2.3. O conselho de turma	63	75,0
2.4. Os pais ou encarregados de educação	4	4,8
2.5. A Escola	25	29,8
2.6. Outro	4	4,8

TABELA 6 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três)

3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos	N.º de sujeitos	% de sujeitos
3.1. O professor	80	95,2
3.2. Os alunos	72	85,7
3.3. O conselho de turma	60	71,4
3.4. Os pais ou encarregados de educação	1	1,2
3.5. A Escola	8	9,5
3.6. Outro	2	2,4
Não responderam	4	4,8

TABELA 7 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três, por ordem)

3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos	% de sujeitos		
	1.º)	2.º)	3.º)
3.1. O professor	76,2	17,9	1,2%
3.2. Os alunos	14,3	64,3	7,1
3.3. O conselho de turma	1,2	9,5	60,7
3.4. Os pais ou encarregados de educação	0,0	0,0	1,2
3.5. A Escola	2,4	0,0	7,1
3.6. Outro	1,2	0,0	7,1

Se considerarmos a ordem pela qual os intervenientes são referidos (ver tabela 7), verificamos que o professor é indicado em primeiro lugar por mais de três quartos dos professores, a grande distância dos alunos (com 14,3%). Os alunos são os mais valorizados em segundo lugar e o conselho de turma é o interveniente mais valorizado em terceiro lugar.

Quase todos os participantes admitem que discutem os resultados das avaliações com os seus alunos (ver tabela 8). Quando lhes é pedido que exemplifiquem como fazem essa discussão, as respostas são muito variadas. O recurso à análise de conteúdo permitiu agrupar as respostas nas categorias que se apresentam na tabela 9.

TABELA 8 – Discussão dos resultados das avaliações com os alunos

14. Discute os resultados das avaliações com os seus alunos?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	82	97,6
Não	2	2,4

Como se pode verificar pela tabela 9, só três quartos dos participantes exemplificaram a discussão dos resultados das avaliações com os alunos. Os momentos de autoavaliação e de heteroavaliação, no final de cada período letivo, são dos mais utilizados para a discussão, respetivamente por 27,4% e 14,3%. A reflexão sobre os resultados e o diálogo com os alunos sobre a atitude na aula ou sobre a forma de trabalhar é referida por 16,7% dos participantes. As aulas de entrega dos testes ou de outros instrumentos de avaliação também são aproveitadas para este efeito, seja explicitando as classificações atribuídas, tendo em conta os critérios de avaliação, seja mostrando individualmente aos alunos os erros ou os aspetos menos conseguidos, seja levando os alunos a comparar o que fizeram com as respostas certas ou com a melhor resposta, seja confrontando os alunos com os resultados e levando-os a compreender as razões que os determinaram, no sentido de ultrapassar as dificuldades.

TABELA 9 – Exemplos de discussão dos resultados das avaliações com os alunos

Exemplos de discussão do professor com os alunos acerca dos resultados das avaliações	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Mostrar individualmente os erros ou os aspetos menos conseguidos nos testes ou outros instrumentos de avaliação	9	10,7
Discutir os resultados na aula de entrega e correção dos instrumentos de avaliação e comparar o que fizeram com as respostas certas ou com a melhor resposta	5	6,0
Confrontar os alunos com os resultados e compreender as razões que os determinaram, no sentido de ultrapassar as dificuldades	6	7,1
Autoavaliação	23	27,4
Heteroavaliação	12	14,3
Refletir sobre os resultados e dialogar com os alunos sobre a atitude na aula ou sobre a forma de trabalhar	14	16,7
Explicitar as classificações atribuídas, tendo em conta os critérios de avaliação	11	13,1
Anotar os testes, dando indicações das limitações da exposição	1	1,2
Ouvir os alunos na primeira aula do período destinada a testes, ou noutras, sobre os propósitos da avaliação	2	2,4
Não responderam	21	25,0

Destas respostas dos professores pode concluir-se que a discussão com os alunos acerca dos resultados das avaliações tem um carácter formativo.

5.1.3. Fontes e instrumentos de avaliação

A análise da tabela 10 mostra que os professores recorrem a uma grande diversidade de fontes e instrumentos de avaliação para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos letivos. Excetuando os dossiês temáticos (referidos por 11,9%) e os portefólios (referidos por 14,3%), todos os outros são sempre referidos por cerca de dois terços dos professores ou mais, destacando-se os testes escritos (que fazem o pleno) e a participação e interesse dos alunos na aula (com 95,2%), seguindo-se os trabalhos individuais (88,1%), os trabalhos de grupo (85,7% e os comportamentos dos alunos na aula (84,5%).

Quando foi pedido aos professores que indicassem, até ao máximo de três, as fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos seus alunos, verificou-se uma redução acentuada em todas as fontes e instrumentos, mas os três que obtiveram maiores percentagens na questão anterior são também os que obtêm maiores percentagens nesta questão e pela mesma ordem, a saber: os testes escritos foram referidos

por 91,7% de professores, a participação e interesse dos alunos na aula por 66,7% e os trabalhos individuais por 48,8% (ver tabela 11).

TABELA 10 – Fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos

4. Que fontes e instrumentos de avaliação utiliza para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos lectivos?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
4.1. Testes escritos	84	100,0
4.2. Composições/Ensaio filosóficos	66	78,6
4.3. Dossiês temáticos	10	11,9
4.4. Portefólios	12	14,3
4.5. Trabalhos de grupo	72	85,7
4.6. Trabalhos individuais	74	88,1
4.7. Trabalhos de casa	58	69,0
4.8. Participação e interesse dos alunos na aula	80	95,2
4.9. Comportamentos dos alunos na aula	71	84,5
4.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	53	63,1
4.11. Outras	2	2,4

TABELA 11 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três)

5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	N.º de sujeitos	% de sujeitos
5.1. Testes escritos	77	91,7
5.2. Composições/Ensaio filosóficos	28	33,3
5.3. Dossiês temáticos	1	1,2
5.4. Portefólios	3	3,6
5.5. Trabalhos de grupo	20	23,8
5.6. Trabalhos individuais	41	48,8
5.7. Trabalhos de casa	7	8,3
5.8. Participação e interesse dos alunos na aula	56	66,7
5.9. Comportamentos dos alunos na aula	9	10,7
5.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	0	0,0
5.11. Outras	1	1,2
Não responderam	4	4,8

Se considerarmos a ordem pela qual as três fontes e instrumentos são referidos (ver tabela 12), verificamos que os testes escritos são indicados em primeiro lugar por quatro em cada cinco professores, e a grande distância aparecem as composições/ensaio filosóficos (com

6%). As fontes e instrumentos mais valorizados em segundo lugar (por cerca de um quarto dos professores) são a participação e interesse dos alunos na aula (28,6%), os trabalhos individuais (25%) e as composições/ensaios filosóficos 23,8%). A participação e interesse dos alunos na aula é a fonte mais valorizada em 3.º lugar (por um terço dos professores).

TABELA 12 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três, por ordem)

5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	% de sujeitos		
	1.º)	2.º)	3.º)
5.1. Testes escritos	79,8	7,1	4,8
5.2. Composições/Ensaos filosóficos	6,0	23,8	3,6
5.3. Dossiês temáticos	0,0	1,2	0,0
5.4. Portefólios	1,2	1,2	1,2
5.5. Trabalhos de grupo	0,0	6,0	17,9
5.6. Trabalhos individuais	2,4	25,0	21,4
5.7. Trabalhos de casa	0,0	2,4	6,0
5.8. Participação e interesse dos alunos na aula	4,8	28,6	33,3
5.9. Comportamentos dos alunos na aula	1,2	1,2	8,3
5.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	0,0	0,0	0,0
5.11. Outras	1,2	0,0	0,0

A conjugação das observações registadas nas tabelas 10, 11 e 12 aponta para a seguinte conclusão: apesar de dizerem que recorrem a uma grande diversidade de fontes e instrumentos de avaliação para classificarem os seus alunos, são os testes que têm uma influência dominante, seguindo-se, com muito menor importância, a participação e interesse dos alunos na aula e os trabalhos individuais.

A questão 6, em que se pedia aos participantes que explicassem como implementam com os seus alunos as fontes e instrumentos referidos na questão 5, foi respondida por apenas 64 professores (76,2%). Dos 84 participantes, 44% explicam que os testes são escritos (normalmente dois, nos 1.º e 2.º períodos, e um ou dois, no terceiro período) e são realizados na aula, em datas previamente acordadas com os alunos. Cerca de 3% dos professores aplicam testes formativos antes dos testes sumativos ou fazem uma aula de revisões, 20,2% informam antecipadamente os alunos sobre os objetivos e conteúdos dos testes e 6% dão a conhecer

previamente a estrutura do teste. 4,8% dos professores referem-se ao tipo de questões dos testes: “Conjunto de questões de resposta fechada (verdadeiro/falso, escolha múltipla, chaves de correspondência) e aberta (a partir de textos ou frases)”, “questões de carácter analítico sobre os temas abordados e que impliquem raciocínio pessoal; questões de análise e/ou comentário de texto; questões de desenvolvimento crítico sobre as temáticas; questões de relacionamento entre temas diferentes ou entre um tema e um aspecto particular dos conteúdos tratados”.

Dos 25 professores que abordam o modo como implementam as composições/ ensaios filosóficos, 6 referem-se ao local onde é produzido o ensaio (na aula ou em casa) e ao facto de promover a pesquisa por parte dos alunos, 12 referem-se ao tema (nuns casos escolhido pelos alunos – “pequenas composições filosóficas em função do interesse manifestado pelos alunos face aos temas abordados” – e noutros proposto pelos professores – “dou um tema e peço aos alunos que o desenvolvam ou critiquem”), que está relacionado com os temas e conteúdos lecionados (“ocorrem como resultado de uma temática desenvolvida”, “no final de cada unidade temática”, “a propósito de um tema ou leitura de um texto”) e 3 admitem recorrer ao ensaio apenas uma vez no 3.º período. Outros dão indicações claras sobre como procedem (“forneço aos alunos, em suporte papel, um plano de trabalho a desenvolver, onde consta o âmbito, a estrutura do trabalho, os objectivos, as metodologias de trabalho e de avaliação e o prazo de entrega”) e outros referem-se à importância do ensaio em Filosofia (“as produções/ensaios filosóficos são um precioso instrumento para aferir o nível de desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos, numa perspectiva filosófica, ou seja, a sua capacidade de autonomamente defender uma dada posição face a um dado problema filosófico”) e dão conta dos problemas associados à sua implementação (“o problema é o da sua implementação: o número de aulas para a elaboração do ensaio, exposição perante a turma e discussão/debate de modo a avaliar com alguma objectividade se o trabalho é fruto da reflexão do aluno ou uma reprodução. Dada a extensão dos programas a cumprir e outras contingências que surgem ao longo do ano, é relativamente pouca a flexibilidade dos professores para dedicarem um número de aulas suficiente para um trabalho desta natureza”).

A implementação dos trabalhos de grupo foi abordada por 15 professores, que referem que são feitos seguindo um guião (6), são apresentados oralmente nas aulas (2) e dão origem a debates na aula (2). São realizados no 3.º período (1), ou um por período (1), “utilizando sempre que possível a metodologia de trabalho de projecto” (1). Servem para “observar a iniciativa e

autonomia do aluno”(1) e para verificar a capacidade ou competência de trabalho em equipa” (1), e permitem a “articulação, cooperação, partilha de informação e conhecimento” (1). Finalmente, dois professores referem-se à avaliação dos trabalhos: “registo dos resultados dos trabalhos de grupo, apresentação e conteúdo” e apreciação “descritiva com forma qualitativa”.

Os trabalhos individuais, abordados por apenas nove professores, são realizados “dentro ou fora da sala de aula”, obedecendo, em alguns casos, a uma planificação, são atribuídos “em função do perfil do aluno”, promovem o “interesse por pesquisa extra sala de aula”, a “responsabilidade individual” e “reflexões críticas pessoais”.

Os trabalhos de casa – a que só quatro professores se referem – podem ser fichas de informação ou relatórios de aula, servem para consolidar os conteúdos e são objeto de avaliação formativa e sumativa.

Dos dez professores que mencionam os comportamentos dos alunos na aula, só quatro admitem fazer registos da observação dos comportamentos e atitudes dos alunos nas aulas, e destes, só três utilizam grelhas para registar a informação. Um professor refere que as atitudes/comportamentos têm um peso de 20% na classificação dos alunos e os restantes dizem apenas que observam os comportamentos dos alunos.

A participação e interesse dos alunos na aula é, como se viu (tabela 10), a segunda fonte/instrumento de avaliação mais valorizada pelos professores, logo a seguir aos testes. Dos 80 professores que recorrem à participação e interesse dos alunos na aula para os avaliar, 42 explicaram como os implementam: incentivando e valorizando a participação ordenada e espontânea ou provocada, e fazendo a observação da participação e do interesse dos alunos em cada aula. Contudo, nem todos os professores fazem registos da observação da participação e do interesse: dos 42 que responderam, só 14 referem que fazem esses registos. A título de exemplo, transcrevem-se as observações de dois professores, a propósito da participação e interesse dos alunos na aula:

A participação e interesse dos alunos nas actividades da aula assumem um papel relevante na sua avaliação [...]. Avaliam-se as competências transversais e específicas da disciplina, no âmbito do discurso argumentativo. Valorizo a qualidade das intervenções (orais ou escritas) quanto à compreensão/reflexão crítica sobre os problemas, teorias e argumentos em análise. Esta avaliação é feita com base nos registos das observações em sala de aula, processo que requer atenção, continuidade e análise da progressão dos alunos. Nos momentos de auto e heteroavaliação, os alunos, de forma geral, reconhecem o

seu nível de participação e são justos ao identificarem os colegas que sobressaem pela capacidade de intervenção mais reflexiva e crítica.

Valorizo todo o tipo de participação nas aulas: oral e escrita (por exemplo, tirar apontamentos, resolver exercícios e tarefas, realizar tarefas), individual e em pequeno grupo. Valorizo positivamente toda a participação espontânea. Penalizo o aluno que só participa quando solicitado e, nessas alturas, erra. Não utilizo grelha de observação mas depois das aulas escrevo apontamentos sobre a participação dos alunos e guardo-os.

5.1.4. Preparação e incidência da avaliação

Na elaboração dos instrumentos de avaliação (tabela 13), os professores dão muita e igual importância ao programa da disciplina de Filosofia e à planificação do departamento/grupo disciplinar (92,9%). Seguem-se, a grande distância, as orientações da escola, designadamente do Conselho Pedagógico (45,2%), os manuais escolares (39,3%) e o projeto curricular de turma (38,1%). Os 11,9 % de professores que responderam “Outro”, referem o seguinte: “perfil” do aluno ou da turma e “interesse dos alunos”; “experiência lectiva acumulada”; “materiais de trabalho fornecidos aos alunos”; “metodologias, estratégias/recursos, actividades realizadas especificamente com a turma”; “forma como as aulas são dadas e conteúdos leccionados”; “actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula”; “temas/problemas que ‘tocam’ os alunos”.

TABELA 13 – Elaboração dos instrumentos de avaliação

7. Na elaboração dos diversos instrumentos de avaliação que utiliza, a que é que dá mais importância?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
7.1. Ao programa da disciplina de Filosofia	78	92,9
7.2. À planificação do seu Departamento/Grupo Disciplinar	78	92,9
7.3. Às orientações da sua escola, designadamente do Conselho Pedagógico	38	45,2
7.4. Ao Projeto Curricular de Turma	32	38,1
7.5. Aos manuais escolares	33	39,3
7.6. Outro	10	11,9

As práticas avaliativas dos professores (tabela 14) incidem sobretudo nos conteúdos programáticos (90,5%), nos objetivos específicos da disciplina (88,1%) e nas competências (78,6%). As atividades desenvolvidas pelos alunos são referidas a seguir, por quase dois terços dos professores, o que é compatível com a importância que atribuem à participação e interesse dos alunos nas aulas, aos trabalhos de grupo e aos trabalhos individuais.

TABELA 14 – Incidência das práticas avaliativas

8. As suas práticas avaliativas centram-se:	N.º de sujeitos	% de sujeitos
8.1. Nos conteúdos programáticos	76	90,5
8.2. Nos objetivos específicos da disciplina	74	88,1
8.3. Nas redes conceptuais	32	38,1
8.4. Nas atividades desenvolvidas pelos alunos	53	63,1
8.5. Numa atividade ou tema integrador	20	23,8
8.6. Nas competências	66	78,6
8.7. Outro	1	1,2
Não responderam	1	1,2

A elaboração dos instrumentos de avaliação é, sobretudo, uma tarefa individual (mais de nove em cada dez professores elaboram os diversos instrumentos de avaliação individualmente), embora também haja algum trabalho colaborativo (cerca de metade dos professores referem que elaboram os instrumentos em reuniões de Departamento/Grupo disciplinar ou informalmente, com outros colegas (ver tabela15).

TABELA 15 – Intervenientes na elaboração dos instrumentos de avaliação

9. Como é que elabora os diversos instrumentos de avaliação que utiliza com os seus alunos?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
9.1. Individualmente	77	91,7
9.2. Em reuniões de professores que lecionam o mesmo ano	43	51,2
9.3. Em reuniões de Departamento/Grupo Disciplinar	24	28,6
9.4. Informalmente, com outro(s) colega(s)	39	46,4
9.5. Outro	2	2,4

Os testes são o instrumento de avaliação mais valorizado pelos professores e a percentagem que lhe é atribuída pelos 73 professores que responderam a esta questão confirma-o: no mínimo, valem 50% na classificação do aluno, e no máximo valem 95%, mas o valor mais frequente (a moda) é 75%, a coincidir com a mediana e próximo da média de 74,2% (tabelas 16 e 17).

TABELA 16 – Estatística descritiva da percentagem atribuída aos testes

10. No conjunto de todas as fontes e instrumentos de avaliação que utiliza, que percentagem atribui aos testes?	%
Média	74,2
Mediana	75,0
Moda	75,0
Desvio padrão	8,7
Amplitude	45,0
Mínimo	50,0
Máximo	95,0

TABELA 17 – Frequência das percentagens atribuídas aos testes

10. No conjunto de todas as fontes e instrumentos de avaliação que utiliza, que percentagem atribui aos testes?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
50	2	2,4
60	6	7,1
65	3	3,6
70	16	19,0
72	2	2,4
75	20	23,8
80	14	16,7
85	5	6,0
90	4	4,8
95	1	1,2
Subtotal	73	86,9
Não responderam	11	13,1
Total	84	100,0

Relativamente à decisão sobre a percentagem atribuída aos testes (tabela 18), a grande maioria dos professores afirma que é do Departamento/Grupo Disciplinar, e cerca de um terço afirmam que é do Conselho Pedagógico, o que é compatível com as exigências normativas que estabelecem que os critérios de avaliação são aprovados pelo Conselho Pedagógico, sob proposta do Departamento/Grupo Disciplinar.

TABELA 18 – Decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes

11. A percentagem atribuída aos testes foi estabelecida por quem?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
11.1. Por si	7	8,3
11.2. Pelo seu Departamento/Grupo Disciplinar	75	89,3
11.3. Pelo Conselho Pedagógico da sua Escola	27	32,1
11.4. Por outrem	0	0,0

Sobre as vantagens dos testes (questão 12), pronunciaram-se 69 professores. Aplicando a análise de conteúdo às suas respostas, foi possível identificar as principais categorias (tabela 19). Destacam-se a objetividade e a aferição das aprendizagens, mas é importante notar que os testes também são utilizados com um carácter formativo, tanto para alunos (diagnóstico das dificuldades individuais de aprendizagem/orientação do aluno no estudo) como para professores (obtenção de informações sobre o sucesso das estratégias e metodologias de ensino).

Eis, a título de exemplo, duas observações de dois professores, que têm a vantagem de ilustrar várias das categorias identificadas:

[Os testes s]ão um instrumento padronizado de avaliação que permite resultados mais objectivos de “medição” sobre o conhecimento dos alunos na aquisição/aplicação de conteúdos/competências. Permite um “feedback” mais rápido sobre o sucesso/insucesso nas aprendizagens. O professor pode adequar mais rapidamente as suas metodologias de ensino face aos resultados, apreciando os pontos fracos e os pontos fortes do “andamento” das aprendizagens (nos alunos e em si próprio).

Os testes servem de referência para alunos e professores. Principalmente para os alunos orientam o seu estudo e permitem-lhes verificar a eficácia das suas aprendizagens. De igual modo para os professores ajudam a orientar e reorientar as suas estratégias de ensino.

Em relação às desvantagens dos testes, as principais categorias estão identificadas na tabela 20. As desvantagens mais referidas são o facto de os testes só avaliarem o domínio dos conhecimentos, deixando de fora outras competências como a capacidade de expressão oral ou o interesse e aplicação dos alunos e o risco de o ensino e a aprendizagem serem direccionados para os testes.

TABELA 19 – Vantagens dos testes

Vantagens dos testes	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Objetividade	18	21,4
Verificação/ aferição das aprendizagens dos alunos	15	17,9
Apreciação da aplicação de conhecimentos e da capacidade de reflexão e de crítica dos alunos	8	9,5
Diagnóstico das dificuldades individuais de aprendizagem/orientação do aluno no estudo	7	8,3
Abrangência de conteúdos/capacidades/competências	6	7,1
Uniformidade/universalidade do instrumento e dos critérios	6	7,1
Rigor/exigência/responsabilidade	5	6,0
Quantificação das aprendizagens	4	4,8
Facilitação da avaliação	3	3,6
Individualização da avaliação	3	3,6
Obtenção de informações sobre o sucesso das estratégias e metodologias de ensino	3	3,6
Não responderam	15	17,9

TABELA 20 – Desvantagens dos testes

Desvantagens	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Avaliam apenas o domínio dos conhecimentos, deixando de fora outras competências como a capacidade de expressão oral ou o interesse e aplicação de alguns alunos	18	21,4
Risco de o ensino e a aprendizagem serem direcionados para os testes	11	13,1
Induzem a memorização	6	7,1
Limita a disciplina que é formativa ou diminui a capacidade criativa/crítica dos alunos	6	7,1
Peso excessivo na avaliação	5	6,0
Correção muito trabalhosa ou morosa	5	6,0
Falibilidade	4	4,8
Não responderam	33	39,3

Dois professores não veem nenhuma desvantagem nos testes. Outros identificam desvantagens relacionadas com as condições de realização do teste: “Não tem em linha de conta as especificidades de cada aluno”, como, por exemplo, “o aluno pode estar mal disposto e não conseguir fazer o teste devidamente” ou “ser um momento em que o aluno pode não estar nos seus melhores dias”.

Quanto às vantagens dos outros instrumentos de avaliação, os participantes referiram as seguintes: são mais “abrangentes”, “permitem avaliar aspectos da aprendizagem que os testes não conseguem”, nomeadamente “outras competências como o trabalho em equipa e domínio do discurso oral”, “os hábitos e atitudes do aluno no seu desempenho pessoal e social”; “desenvolvem o trabalho cooperativo, a criatividade, o espírito crítico, a autonomia e responsabilidade”. Eis as palavras de um dos participantes a propósito das vantagens de cada um dos outros instrumentos de avaliação:

As produções/ensaios filosóficos são um precioso instrumento para aferir o nível de desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos, numa perspectiva filosófica, ou seja, a sua capacidade de autonomamente defender uma dada posição face a um dado problema filosófico [...].

A participação e interesse dos alunos nas actividades da aula assumem um papel relevante na sua avaliação [...]. Avaliam-se as competências transversais e específicas da disciplina, no âmbito do discurso argumentativo. Valorizo a qualidade das intervenções (orais ou escritas) quanto à compreensão/reflexão crítica sobre os problemas, teorias e argumentos em análise.

Trabalhos de grupo – desenvolvem a capacidade de cooperação, integração, reflexão e debate sobre os temas, entre os alunos do grupo e entre os grupos, na turma. Motivam alunos com menos capacidade de iniciativa, mais introvertidos e com dificuldades em se expor individualmente.

Trabalhos individuais – desenvolvem capacidades de pesquisa, de selecção e de síntese face à informação recolhida, e de autonomia dos alunos.

Trabalhos de casa – não devem ter um peso efectivo na avaliação mas devem ser verificados, sempre que possível, pois propiciam a consolidação de conhecimentos, a consciência de dúvidas a esclarecer, revelam e desenvolvem hábitos de trabalho.

Comportamentos dos alunos na aula – devem ser avaliadas as atitudes a desenvolver/corrigir: ouvir e respeitar as opiniões dos outros; justificar as suas próprias opiniões e aceitar que sejam avaliadas/discutidas pelos outros.

Em relação às desvantagens dos outros instrumentos de avaliação, os participantes referem que são “menos fiáveis”, “menos rigorosos”, “menos objectivos e nem sempre podem ser aplicados a todos os alunos nem ao mesmo tempo”; apresentam “dificuldades de registo” e de “implementação” em turmas grandes e “dificuldades acrescidas na quantificação e na definição dos parâmetros de avaliação”; em relação a alguns instrumentos, é referida a possibilidade de plágio.

5.1.5. Adaptação da avaliação

Muitos professores (82,1%) afirmam adaptar a avaliação ao nível de desempenho da turma (tabela 21). A adaptação é feita “através de uma avaliação normativa, cuja norma é o nível de desempenho da turma”, adaptando os “instrumentos de avaliação”, fazendo “testes mais desafiantes para as turmas melhores”, “mudando a estrutura dos testes” para as turmas mais fracas, “testes com questões mais directas, mais simples”, “questões que vão de encontro às [...] competências” dos alunos, recorrendo a “outros instrumentos de avaliação, por exemplo, elaboração de relatórios”, ou seja, adequando “o grau de dificuldade dos testes” e diversificando os instrumentos de avaliação.

TABELA 21 – Adaptação da avaliação em função do desempenho da turma

18. Adapta a avaliação que efetua ao nível de desempenho da turma?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	69	82,1
Não	8	9,5
Não responderam	7	8,3

TABELA 22 – Adaptação da avaliação em função das características dos alunos

19. Na avaliação dos seus alunos, tem em conta as características individuais?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	68	81,0
Não	13	15,5
Não responderam	3	3,6

Muitos participantes (81%) admitem igualmente ter em conta na avaliação as características individuais dos alunos (tabela 22). As características individuais dos alunos podem levar a uma adaptação dos instrumentos de avaliação ou a uma maior valorização “dos instrumentos de avaliação mais adequados às suas melhores características”, por exemplo, os professores valorizam “a componente escrita ou oral, aquela em que o aluno melhor se revela”, ou os itens “relativos às atitudes e valores”. Alguns professores fazem “um plano individual de recuperação do aluno ou alunos mais fracos”, outros adaptam “o método e as estratégias de avaliação a cada um”, “na medida do possível”, e outros valorizam as “características individuais, mediante situações e experiências de aprendizagem em que cada aluno possa participar”. A consideração das características individuais pode também levar o professor a

“definir objectivos mínimos a alcançar” e a “procurar metodologias que melhor se adaptem às características do aluno (qualidade da intervenção oral, inibições perante o grupo...)”.

5.1.6. Consequências da avaliação

Quanto às consequências da avaliação, considerou-se que os resultados dos alunos podem dar origem a dois tipos de consequências: influenciarem as práticas pedagógicas dos professores e serem utilizados para avaliar o desempenho dos professores e das escolas. Quanto à primeira, cerca de nove em cada dez professores afirmam que os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores (tabela 23). E quanto à segunda, mais de metade dos professores consideram que os resultados da avaliação dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores nem das escolas (tabelas 24 e 25).

TABELA 23 – Influência dos resultados da avaliação dos alunos nas práticas pedagógicas dos professores

17. Os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	74	88,1
Não	7	8,3
Não responderam	3	3,6

Os professores refletem sobre os resultados dos alunos e procuram mudar os métodos e estratégias utilizados, quando os resultados não são bons ou são diferentes do esperado (“se os resultados são bons, isso parece corroborar a adequação dos processos de ensino usados; se não são, procedo à sua reformulação”; “se os resultados são maioritariamente negativos é necessário repensar os métodos e estratégias utilizadas”; “altero estratégias/metodologias, sobretudo se os resultados não forem os esperados”). Também há quem procure “adequar a forma e o ritmo das abordagens dos conteúdos, apostando em particular na diversificação de estratégias e nos incentivos à superação das dificuldades detetadas” e quem ajuste a linguagem e os exemplos usados.

Embora a grande maioria dos professores afirme que procura mudar os métodos e estratégias utilizados, quando os resultados não são bons ou são diferentes do esperado, também há quem refira que os bons resultados dos alunos também têm influência nas suas práticas pedagógicas:

Os resultados levam-me a investir em estratégias diferentes das anteriormente utilizadas; quando são bons resultados, muitas vezes, elevo o nível científico das aulas e recomendo aos alunos leituras e filmes que considero poderem enriquecê-los. Nas aulas, procuro trabalhar mais os argumentos e utilizar textos mais difíceis. Quando os resultados são maus, recomendo frequentemente a realização de TPCs e passo a utilizar instrumentos de ensino-aprendizagem mais acessíveis; recorro, ocasionalmente, à realização de testes de recuperação.

Outros professores admitem mudar a modalidade de avaliação, quando os resultados dos alunos não são satisfatórios (“se um resultado não satisfaz, altero a modalidade para outra avaliação”) ou os instrumentos de avaliação, quando os temas não são do agrado dos alunos:

No décimo ano, sempre que entrava na dimensão ética do agir os alunos não gostavam das teorias éticas, sobretudo do problema dos juízos morais e da fundamentação da moral. Regra geral, desvalorizavam a Filosofia que olhavam como uma espécie de segunda catequese baixando consequentemente as notas. Quando implementei o dossiê temático, este tema levou uma reviravolta. [...] O resultado? Perceberam de facto que a catequese não existia e o mundo era um palco onde questões éticas eram continuamente desrespeitadas ao abrigo das melhores morais. As notas subiram bastante!

Relativamente à utilização dos resultados da avaliação dos alunos para avaliar o nível de desempenho dos professores (tabela 24), os que consideram que não podem ser utilizados (61,9%) justificam a sua opinião com base em dois tipos de argumentos. A maioria dos professores utiliza o argumento dos “fatores”, que pode ser apresentado assim: os resultados dos alunos dependem de muitos fatores que o professor não controla (“ambiente escolar, ambiente sociocultural, factores económicos”, fatores psicológicos e individuais – “os alunos podem ser fracos ou desinteressados”, têm “capacidades” diferentes, “podem pretender um curso superior ou apenas concluir o secundário”); logo, os resultados dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores. Um grupo menor de professores utiliza o argumento das “consequências”, que pode ser reconstruído deste modo: se os resultados dos alunos forem utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores, alguns professores (sobretudo, os mais incompetentes) manipulam os resultados dos alunos para obterem uma avaliação positiva; se os professores manipulam os resultados dos alunos para obterem uma avaliação positiva, então dá-se uma subversão da avaliação (que não cumpre os objetivos que devia cumprir); logo, se os resultados dos alunos forem utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores, dá-se uma subversão da avaliação; logo, os resultados dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores. Ou

seja: os resultados dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores, porque isso produz más consequências.

TABELA 24 – Influência dos resultados da avaliação dos alunos na avaliação do nível de desempenho dos professores

22. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	20	23,8
Não	52	61,9
Sim, Não	6	7,1
Não responderam	6	7,1

Os participantes que admitem que os resultados dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores (23,8%), admitem-no com algumas restrições – “se se tratar de resultados em exames nacionais”, “se forem dadas boas condições de trabalho aos professores” – e com algum cuidado – pensam que há uma “relação entre a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor, mas reconhecem que os resultados dos alunos dependem de vários factores”, pelo que os resultados da avaliação dos alunos devem “ser apenas mais um item e não pode ser considerado relevante”, e, além disso, “o processo de avaliação [deve] possibilitar, também, distinguir os bons professores que tiveram de atribuir más classificações e os maus professores que atribuíram boas classificações aos alunos”.

Como se pode verificar na tabela 24, também há professores divididos na resposta a esta questão: respondem, simultaneamente, “sim” e “não”. Eis uma resposta elucidativa:

Acho que não se pode fazer uma relação entre os resultados dos alunos e o desempenho dos professores de modo directo, como aliás se quer fazer com tudo hoje em dia (bons resultados–bons professores, maus resultados–maus professores; ou, pior ainda, mas também muito visto: bons resultados–bons alunos, maus resultados – maus professores). Mas que os resultados dos alunos podem também servir para espelhar o desempenho dos professores também não deixa de ser verdade, desde que estejamos a falar de parâmetros de alunos 'normais'...

Quanto à utilização dos resultados da avaliação dos alunos para avaliar o nível de desempenho das escolas (tabela 25), a percentagem dos que pensam que sim (34,5%) cresce, comparativamente com as respostas “sim” à questão anterior, mas mais de metade dos participantes (54,8%) continua a rejeitar tal possibilidade. As justificações não diferem muito das justificações da resposta à questão anterior. Os que respondem que os resultados da avaliação

dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas utilizam o argumento das “consequências”, agora aplicado às escolas, e o argumento dos “fatores”, anteriormente apresentados. No caso deste último argumento, aduzem mais fatores: o “meio (rural ou urbano)” em que se localiza a escola e “os desequilíbrios regionais”. Para além destes dois argumentos, alguns defensores do “não” utilizam um terceiro, a saber: “o essencial na educação não são os resultados (numéricos), portanto não são critério justo para avaliar as escolas”.

Os que pensam que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas também usam os mesmos argumentos usados na resposta à questão anterior. Acrescentam o argumento da melhoria: “o que dita a qualidade do ensino é o sucesso dos seus alunos. Persistir no erro, nada mudando, não se pode esperar resultados diferentes”. Contudo, é necessário que “o processo de avaliação seja rigoroso, imparcial e tenha em conta todos os factores implicados nos resultados dos alunos”.

TABELA 25 – Influência dos resultados da avaliação dos alunos na avaliação do nível de desempenho das escolas

23. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	29	34,5
Não	46	54,8
Sim, Não	4	4,8
Não responderam	5	6,0

Nesta questão, também há professores divididos entre o sim e o não. Eis duas respostas que referem aspetos muito pertinentes (as explicações e a “política” de classificações da escola):

Sim e não, por razões diversas. Por exemplo, nas disciplinas como matemática e físico-química os alunos, quase todos, tem explicação. Pergunto: de quem é o mérito? Por outro lado, a tipologia dos alunos (meio rural ou urbano, por exemplo), as habilitações dos encarregados de educação, a situação económica do agregado familiar, são factores que não se podem descurar.

Esta é uma questão que me levanta alguns problemas. Primeiro, há escolas que avaliam os alunos por baixo, para não baixarem nos exames (este é um aspecto negativo); segundo, há escolas que inflacionam as notas de frequência para manter os alunos e depois descem em exame. Se as notas traduzirem o que os alunos valem efectivamente, e os exames forem bem feitos e adequados ao que

os alunos aprendem nos 2/3 anos de frequência, seria uma boa forma de avaliar esse desempenho.

5.1.7. Mudanças na avaliação

Nesta subsecção, abordamos as mudanças na avaliação em Filosofia de dois pontos de vista: o primeiro tem que ver com a opinião dos professores acerca da avaliação externa em Filosofia, no futuro (questão “20. Em sua opinião, todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano?”); o segundo tem que ver com as mudanças na avaliação do passado para o presente (questão “21. Considerando a sua própria experiência enquanto aluno, acha que houve mudanças na forma como avalia os seus alunos em relação àquela como foi avaliado?”).

A maioria dos professores (54,8%) pensa que todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano (tabela 26), porque isso permitiria: “averiguar índices de qualidade e efectuar eventuais remodelações programáticas”, melhorar a “qualidade do ensino-aprendizagem”, aumentar o “rigor” e a “exigência” dos professores, “harmonizar” e “aferir” o trabalho das escolas e dos professores, “valorizar”, “credibilizar” e “dignificar” a disciplina, “garantir alguma igualdade nos critérios e níveis de exigência a que os alunos são submetidos”, “responsabilizar mais os professores e alunos”.

TABELA 26 – Opinião sobre o exame nacional de Filosofia, no final do 11.º ano

20. Em sua opinião, todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	46	54,8
Não	32	38,1
Não responderam	6	7,1

Os que pensam que os alunos dos cursos científico-humanísticos não deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano justificam a sua opinião recorrendo a argumentos que têm que ver com: o carácter formativo da disciplina, a avaliação interna e contínua feita pelos professores, as consequências psicológicas que o exame teria sobre os alunos e as consequências sobre as práticas pedagógicas, a impossibilidade de o exame avaliar todas as capacidades e aprendizagens dos alunos, a abertura do programa e a diversidade de abordagens presente nos manuais da disciplina. Eis uma reconstrução dos

argumentos dos participantes neste estudo: a Filosofia “deve ser encarada como uma disciplina de formação global, pessoal, de cidadania e não de conhecimentos”, ou seja, a “disciplina de Filosofia tem [...] uma função formativa do ser humano” e o exame nacional “subverte a vertente formativa da disciplina”; a avaliação interna efetuada pelos “professores de um modo contínuo durante dois anos” é suficiente e de “qualidade”, não havendo “qualquer mais-valia em sobrecarregar os alunos com mais um exame nacional”; o exame “iria criar uma situação de *stress* que não se traduziria em mais ou melhores aprendizagens nem no desenvolvimento de mais competências”; o exame “não espelha o perfil do aluno”, “não testa o desenvolvimento pessoal na sua plenitude nem detecta as capacidades oratórias”; “nem sempre os exames nacionais traduzem de forma justa as aprendizagens dos alunos”, “avaliam antes de mais a capacidade de memorização” e “formatam as práticas pedagógicas”; “os manuais da nossa disciplina têm abordagem completamente diferentes dos temas, alguns nem sequer são abordados, o que na minha opinião não favorece os alunos”.

Alguns dos que responderam “não” à questão de saber se todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano, pensam que o exame deveria ser apenas para “aqueles que poderão ter a disciplina como específica para o prosseguimento de estudos”. Outros admitiriam o exame nacional de Filosofia, se fossem cumpridas determinadas condições. Eis o discurso de um participante, que respondeu “não”, representativo desta posição:

Porque já foi sobejamente demonstrada a extrema dificuldade em conciliar a definição de parâmetros uniformes de classificação nos exames com o carácter amplo, formativo e aberto da disciplina de Filosofia. Ou se opta por parâmetros uniformizadores, correndo o risco de fazer degenerar a leccionação num simples adestramento para exame, ou se abdica de tal uniformidade e a classificação dos exames corre o risco de se tornar muito arbitrária. Sei que há propostas [...] para tentar conciliar estas duas vertentes e, no limite, talvez isso seja possível se os programas forem concebidos adequadamente. O exame nacional na disciplina de Filosofia requer a elaboração de programas que apontem, de facto, para aquela possibilidade de conciliação como se verifica no caso da leccionação da Filosofia “por problemas”. Além disso, seria necessário esperar, pelo menos, três ou quatro anos de leccionação, a nível nacional, para que os professores interiorizassem plenamente tal concepção. A não ser assim, repetir-se-iam os erros do passado. No caso da Filosofia, não pode haver exames nacionais credíveis sem prévia consolidação de experiência didáctica em programas concebidos para o efeito. A dificuldade de conciliação entre tais vertentes é nitidamente maior que no caso de outras disciplinas.”

Relativamente às mudanças na avaliação, do passado para o presente, tendo em conta a sua própria experiência enquanto alunos, quase nove em cada dez professores acham que houve mudanças na forma como avaliam os seus alunos em relação àquela como foram avaliados (tabela 27).

TABELA 27 – Mudanças na forma de avaliação

21. Considerando a sua própria experiência enquanto aluno, acha que houve mudanças na forma como avalia os seus alunos em relação àquela como foi avaliado?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	75	89,3
Não	7	8,3
Não responderam	2	2,4

Dos 75 professores que responderem “sim” a esta questão, 66 justificaram a sua resposta, identificando as mudanças. A utilização atual de uma grande diversidade de instrumentos de avaliação, em oposição à utilização do teste como instrumento único de avaliação, foi a mudança mais mencionada (um terço dos professores que justificaram a existência de mudanças referem-na – quase o dobro de cada uma das outras mudanças). As mudanças mais frequentemente identificadas foram as seguintes (da mais frequente para a menos frequente):

QUADRO 7 – Principais mudanças na avaliação

Avaliação quando o participante foi aluno	Avaliação atual
O teste era o instrumento exclusivo de avaliação.	Há uma grande diversidade de instrumentos de avaliação.
Avaliação impessoal; os alunos não intervinham no processo de ensino-aprendizagem, nem faziam autoavaliação.	Avaliação centrada no aluno; os alunos podem opinar sobre o processo de ensino-aprendizagem e fazem autoavaliação.
A avaliação incidia sobre os conhecimentos e apelava sobretudo à memória.	A avaliação é mais holística e tem-se uma perspetiva mais integral do aluno.
Avaliação mais rigorosa e exigente	Processos avaliativos maleáveis, tolerantes, facilitadores e pouco rigorosos.
Avaliação arbitrária, pouco transparente e pouco rigorosa.	Avaliação menos arbitrária, mais objetiva, mais transparente, mais rigorosa e mais justa.

Note-se que, relativamente ao rigor da avaliação, alguns participantes têm perceções opostas: uns consideram que, no seu tempo de alunos, a avaliação era mais rigorosa e exigente, e agora os processos avaliativos são mais facilitadores e pouco rigorosos; outros consideram que dantes a avaliação era pouco rigorosa e agora é mais rigorosa.

Dos sete que responderam “não”, só três participantes justificaram a resposta. Um considera que as mudanças na avaliação são só no “papel”, as práticas continuam as mesmas; outro refere que “os testes continuam a ter um peso predominante” e “antes como agora a avaliação é contínua”; e o terceiro considera que “todos os” seus “professores tinham em conta os elementos escritos e a participação (exercício de cidadania)”.

5.1.8. Dificuldades sentidas e como melhorar a avaliação

Para a maior parte dos professores, as dificuldades sentidas na avaliação não estão relacionadas com a formação académica e com a profissionalização. Com efeito, quase seis em cada dez professores consideram que a sua formação académica e/ou modalidade de formação os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos (tabela 28).

TABELA 28 – Preparação do professor para avaliar os alunos

15. Considera que a sua formação académica e /ou modalidade de profissionalização o prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos?	N.º de sujeitos	% de sujeitos
Sim	49	58,3
Não	32	38,1
Sim, Não	1	1,2
Não responderam	2	2,4

Os participantes que consideram que a sua formação académica e /ou modalidade de profissionalização os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos justificam a sua resposta com base na “formação sólida” que receberam, que os dotou de “conceitos básicos”, “princípios, fundamentos e instrumentos” “úteis na avaliação dos alunos” e os “preparou para dar mais relevo ao fundamental, aos aspectos técnicos da disciplina, do que aquilo que é acessório”. Alguns referem que tiveram “formação específica em avaliação das aprendizagens” e outros mencionam a importância do estágio (“Fiz dois anos de estágio (profissionalização em serviço), onde fui sujeito a 22 aulas observadas que foram previamente preparadas em conjunto e que foram objecto de apreciação após a sua realização”). Apesar de considerarem que foram adequadamente preparados, alguns reconhecem que “a experiência é muito importante” e que “não se pode estagnar. Os alunos já não são os mesmos, os materiais pedagógicos também não, bem como as exigências, objectivos e expectativas”, pelo que a avaliação exige “leituras”,

“actualização permanente”, “formação contínua” e “um aperfeiçoamento e melhoria constante ao longo da carreira”.

Alguns professores (38,1%) consideram que a sua formação académica e /ou modalidade de profissionalização não os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos e justificam a sua resposta invocando as seguintes razões: “o meio universitário não prepara convenientemente os discentes para a realidade do mundo do trabalho”; “a problemática da avaliação nunca esteve presente” ou existiu “pouca incidência na vertente pedagógica-didáctica”; “os métodos e conteúdos já são outros”, “os programas, os alunos, a docência, o próprio sistema de ensino” mudaram “e é necessário aprofundar/actualizar constantemente as aprendizagens básicas adquiridas”; “avaliar é das tarefas mais complexas” e difíceis; “só a experiência é que nos prepara para avaliar”. Esta última razão – a experiência – é a mais mencionada pelos professores que responderam “não”, mas os professores que responderam “sim” também lhe atribuem importância, como se referiu anteriormente.

Quando questionados diretamente sobre as principais dificuldades sentidas na avaliação dos alunos (questão 16), os professores respondem (só 63 dos 84 professores participantes identificam dificuldades) mais frequentemente: a dificuldade em encontrar critérios justos e objetivos de avaliação, a dificuldade em quantificar os elementos de avaliação (sobretudo, os elementos relacionados com o comportamento, a participação e as atitudes dos alunos) de modo a atribuir uma classificação no final do período e a dificuldade associada ao risco de não atender a todas as competências dos alunos. Com menor frequência, são referidos o elevado número de alunos por turma e a dificuldade em registar as informações relevantes para a avaliação dos alunos, as orientações emanadas da escola ou do ministério e os espaços físicos da escola destinados à realização de testes.

Em relação à opinião dos professores sobre o que pode ser feito para melhorar a forma de avaliar os alunos em Filosofia (questão 24), são muitas as sugestões dos professores, mas nem sempre compatíveis. Entre outros aspetos, as sugestões dos professores têm que ver com a diversificação de instrumentos, estratégias e metodologias, com os programas, com a dimensão das turmas e as condições nas escolas, com os exames nacionais, com o horário e a formação de professores. Eis as sugestões mais apresentadas:

Diversificar “realmente os instrumentos de avaliação”, melhorar a sua “qualidade”, adaptá-los “da melhor forma aos objectivos do Projecto Educativo e Projecto Curricular de Turma” e utilizá-los com mais rigor;

“Diversificar estratégias” e “metodologias, valorizar o debate, promover a participação oral, facilitar material pedagógico mais diversificado”;

“Definir critérios rigorosos e objectivos” de avaliação;

“Privilegiar mais o pensamento crítico consistente, autonomia e auto-disciplina, criando instrumentos de avaliação específicos”;

“Maior empenho no exercício da língua materna”, “valorizar mais os ensaios filosóficos” e “trabalhar mais a nível do desenvolvimento das competências escritas e orais”;

“Não estar preso ao cumprimento de um programa superiormente estabelecido”, implementar “conteúdos não tão normalizados”, valorizar a “individualidade e capacidades de reflexão e análise crítica”, não atendendo “tanto ao produto e valorizando o processo”, dando “mais valor ao trabalho pessoal e menos às fichas de avaliação”;

Constituir “turmas mais pequenas” e “modificar a atitude dos alunos face à escola”;

“Melhorar a qualidade do ensino, isto é, o profissionalismo dos professores de Filosofia” e “dar estabilidade aos professores e às escolas”;

“Mais partilha nas escolas” entre os professores, “mais trabalho em equipa, mais colaboração entre os professores do grupo disciplinar para implementar outras formas de avaliar, nomeadamente debates, exposições dos alunos, mais relatórios críticos...”;

“Atualizar/melhorar os programas” de Filosofia;

“Recomeçar exames nacionais no ensino secundário” e “avaliar por níveis, como nos exames nacionais”;

“Mais qualidade no ensino superior” e “uniformização de critérios na formação de professores”;

“Formar os professores nas vertentes científica (sobretudo) e didáctica” e fazer “formação contínua” de professores em avaliação;

“Aumentar ao número de horas a atribuir no horário do docente à componente relativa ao trabalho individual”, “dar tempo para preparar todo o processo de avaliação, pondo de lado o excesso de burocracia” e “aumentar a autoridade ao professor na sala de aula”.

Entre os participantes, há quem pense que, mais do que sugerir melhorias na avaliação dos alunos, é sobre o modo de ensinar filosofia e sobre as competências dos professores que interessa refletir. Leia-se o que dizem dois professores:

Não é nesse domínio [da avaliação dos alunos] que me parece ser necessário agir. Não considero que haja problemas graves na avaliação dos alunos de filosofia no secundário. Já me parece necessário pensar como ensinar filosofia a esses alunos e que metas quer o país atingir com a filosofia na formação dos jovens da fase etária correspondente.

O melhor é não estar demasiado obcecado com a avaliação; é bom incrementar a prática de exercícios de interpretação/composição/argumentação nas aulas; o professor deve estar mais preocupado com o seu próprio nível de domínio das matérias e a sua capacidade de interagir com os alunos.

5.1.9. Regularidades observadas na questão de investigação 1

Chamamos *regularidades* às perspetivas e práticas de avaliação comuns à maior parte dos professores de Filosofia. Para identificar estas regularidades, considerámos as respostas mais referidas nas várias dimensões do questionário.

Funções da avaliação: os professores participantes no estudo fazem avaliação sumativa (70% dos professores avaliam para atribuir notas aos seus alunos) e avaliação formativa como regulação do desenvolvimento pessoal dos alunos (74%) e das suas aprendizagens (69%), e das práticas pedagógicas dos professores (61%).

Intervenientes na avaliação: os professores (100%), os alunos (93%) e o conselho de turma (75%) são os mais importantes; o professor é o mais valorizado em primeiro lugar por 76% dos participantes, os alunos são valorizados em segundo lugar por 64% dos participantes e o conselho de turma é o mais valorizado em terceiro lugar por 61% dos participantes. Quase todos os professores (98%) admitem que discutem os resultados das avaliações com os seus alunos, privilegiando, nesta discussão os aspetos formativos.

Fontes e instrumentos de avaliação: os professores recorrem a uma grande diversidade de fontes e instrumentos de avaliação para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos letivos, mas privilegiam os testes escritos (100%), a participação e interesse dos alunos na aula (com 95%) e os trabalhos individuais (88,1%); os testes escritos são valorizados em primeiro lugar por 80% dos professores.

Preparação e incidência da avaliação: na elaboração dos instrumentos de avaliação os professores dão muita e igual importância ao programa da disciplina de Filosofia e à planificação do departamento/grupo disciplinar (93%); as suas práticas avaliativas incidem sobretudo nos conteúdos programáticos (90,5%), nos objetivos específicos da disciplina (88,1%) e nas competências (78,6%); elaboram os instrumentos de avaliação individualmente (92%); a moda e

a mediana da percentagem atribuída aos testes coincidem (75%); em média, os testes valem 74%, tendo esta percentagem sido estabelecida pelo departamento/grupo disciplinar. Entre as vantagens dos testes, os professores destacam a objetividade e a aferição das aprendizagens, mas os testes também são utilizados com um carácter formativo, tanto para alunos (diagnóstico das dificuldades individuais de aprendizagem/orientação do aluno no estudo) como para professores (obtenção de informações sobre o sucesso das estratégias e metodologias de ensino). As desvantagens mais referidas são o facto de os testes só avaliarem o domínio dos conhecimentos, deixando de fora outras competências como a capacidade de expressão oral ou o interesse e aplicação dos alunos e o risco de o ensino e a aprendizagem serem direccionados para os testes. Quanto às vantagens dos outros instrumentos de avaliação, destaca-se a sua abrangência, uma vez que permitem avaliar aspetos da aprendizagem não suscetíveis de avaliação através de testes, como o trabalho em equipa, o domínio do discurso oral, os hábitos e atitudes do aluno, a autonomia e responsabilidade. Em relação às desvantagens dos outros instrumentos de avaliação, são menos fiáveis, menos rigorosos e menos objetivos e nem sempre podem ser aplicados a todos os alunos simultaneamente, para além de apresentarem dificuldades de registo e de implementação em turmas grandes.

Adaptação da avaliação: 82% dos professores adaptam a avaliação ao nível de desempenho da turma, adaptando e diversificando os instrumentos de avaliação (sendo esta adaptação feita em dois sentidos: instrumentos mais exigentes para as turmas melhores e com outra estrutura – mais simples – para as mais fracas), e 81% têm em conta as características dos alunos na avaliação, fazendo instrumentos de avaliação adequados às suas características, valorizando mais determinados instrumentos ou fontes (por exemplo, as atitudes e os comportamentos), definindo objetivos mínimos a alcançar e recorrendo a metodologias mais adaptadas às suas características.

Consequências da avaliação: 88% dos professores afirmam que os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores, levando-os a alterar estratégias ou metodologias e a adequar a forma e o ritmo das abordagens dos conteúdos; para a maioria dos professores a adaptação de métodos e estratégias tem lugar quando os resultados não são bons ou são diferentes do esperado, mas também há quem refira que os bons resultados dos alunos também têm influência nas suas práticas pedagógicas. A maior parte dos participantes considera que os resultados da avaliação dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores nem das escolas. Os que

consideram que os resultados da avaliação dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores (62%) justificam a sua opinião com base em dois tipos de argumentos: 1) dado que os resultados dos alunos dependem de muitos fatores que o professor não controla, os resultados dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores; se os resultados dos alunos forem utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores, alguns professores manipulam os resultados dos alunos para obterem uma avaliação positiva, ocorrendo assim uma subversão da avaliação, logo, os resultados dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores. Os que admitem que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas (55%) admitem-no com algumas restrições e usam o argumento da melhoria: desde que se considere também outros fatores que contribuem para os resultados, então os resultados dos alunos podem ser usados para avaliar o desempenho das escolas e incentivá-las a mudar para melhorar.

Mudanças na avaliação: as mudanças na avaliação em Filosofia foram abordadas de dois pontos de vista – o primeiro tem que ver com a opinião dos professores acerca da avaliação externa em Filosofia, no futuro, e o segundo tem que ver com as mudanças na avaliação do passado para o presente. A maioria dos professores (54,8%) pensa que todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano, porque isso permitiria, entre outras coisas, melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, aumentar o rigor, credibilizar e dignificar a disciplina de Filosofia e garantir igualdade nos critérios e níveis de exigência a que os alunos são submetidos. Relativamente às mudanças na avaliação, do passado para o presente, tendo em conta a sua própria experiência enquanto alunos, 89% dos professores acham que houve mudanças na forma como avaliam os seus alunos em relação àquela como foram avaliados, sendo a mais mencionada a utilização atual de uma grande diversidade de instrumentos de avaliação, em oposição à utilização do teste como instrumento único de avaliação.

Dificuldades sentidas e como melhorar a avaliação: para a maioria dos professores, as dificuldades sentidas na avaliação não estão relacionadas com a formação académica nem com a profissionalização, uma vez que 58% consideram que a sua formação académica e/ou modalidade de formação os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos. As principais dificuldades sentidas na avaliação dos alunos são as seguintes: a dificuldade em encontrar critérios justos e objetivos de avaliação, a dificuldade em quantificar os elementos de

avaliação (sobretudo, os elementos relacionados com o comportamento, a participação e as atitudes dos alunos) de modo a atribuir uma classificação no final do período e a dificuldade associada ao risco de não atender a todas as competências dos alunos. Para melhorar a forma de avaliar os alunos em Filosofia, os professores fazem muitas as sugestões, algumas incompatíveis entre si; entre outros aspetos, as sugestões dos professores têm que ver com a diversificação de instrumentos, estratégias e metodologias, com os programas, com a dimensão das turmas e as condições nas escolas, com os exames nacionais, com o horário e a formação de professores.

5.2. Questão de investigação 2 – Sexo

Dos 84 professores que responderam ao questionário, 53 são do sexo feminino e 31 são do sexo masculino. Assim, a variável *sexo* deu origem a dois subgrupos de professores, com as seguintes percentagens de sujeitos: 63,1% do sexo feminino e 36,9% do sexo masculino. Seguidamente, comparam-se estes dois subgrupos nas várias dimensões do questionário.

5.2.1. Funções da avaliação

Como se pode verificar pela tabela 29, as maiores diferenças nos dois grupos de professores registam-se na função “desenvolver o aluno enquanto pessoa”, mais referida pelo sexo feminino, e na função “atribuir notas aos seus alunos”, mais referida pelo sexo masculino, mas só a primeira diferença está próxima dos 15% – critério que estabelecemos para considerar que existem diferenças entre os grupos.

Estatisticamente, a aplicação do teste de χ^2 à tabela de 2x2 não determinou diferenças significativas entre as frequências das respostas dos dois grupos.

TABELA 29 – Funções da avaliação, segundo o sexo

1. Com que finalidade avalia em Filosofia?	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
1.1. Atribuir notas aos seus alunos	66,0	77,4
1.2. Obter informações que lhe permitam tomar decisões sobre o seu ensino	60,4	61,3
1.3. Obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem	71,7	64,5
1.4. Orientar as escolhas futuras dos alunos, como curso ou emprego	22,6	19,4
1.5. Desenvolver o aluno enquanto pessoa	79,2	64,5
1.6. Outra	1,9	9,7

5.2.2. Intervenientes na avaliação

O professor, os alunos e o conselho de turma são os intervenientes mais referidos pelos dois grupos, verificando-se uma diferença maior (mas sem atingir os 15%) no interveniente alunos, mais referido pelo sexo feminino, quase a par do professor (ver tabela 30). Entre os menos referidos estão os pais ou encarregados de educação e outros, que nunca foram referidos pelo sexo masculino.

Estatisticamente, a aplicação do teste de χ^2 à tabela de 2x2 não determinou diferenças significativas entre as frequências com que os dois grupos referiram cada um dos intervenientes na avaliação da disciplina de Filosofia.

TABELA 30 – Intervenientes na avaliação, segundo o sexo

2. Quem intervém na avaliação, na sua disciplina?	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
2.1. O professor	100,0	100,0
2.2. Os alunos	96,2	87,1
2.3. O conselho de turma	73,6	77,4
2.4. Os pais ou encarregados de educação	7,5	0,0
2.5. A Escola	32,1	25,8
2.6. Outro	7,5	0,0

Quando se pede aos participantes que indiquem os três intervenientes mais influentes na avaliação, os mais referidos continuam a ser os três que obtiveram as percentagens mais elevadas na questão anterior, mas, curiosamente, os alunos são agora mais referidos pelo sexo masculino do que pelo feminino. A maior diferença (14,6%) entre o sexo masculino e o feminino verifica-se relativamente ao conselho de turma, mais referido pelo sexo masculino. Contudo, em termos estatísticos, a aplicação do teste de χ^2 à tabela de 2x2 não determinou diferenças significativas entre as frequências com que os dois grupos referiram cada um dos intervenientes na avaliação da disciplina de Filosofia.

TABELA 31 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três), segundo o sexo

3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
3.1. O professor	94,3	96,8
3.2. Os alunos	84,9	87,1
3.3. O conselho de turma	66,0	80,6
3.4. Os pais ou encarregados de educação	1,9	0,0
3.5. A Escola	11,3	6,5
3.6. Outro	3,8	0,0

Se considerarmos a ordem pela qual os intervenientes são referidos (ver tabela 32), constatamos que, para qualquer dos dois grupos, o professor é o mais valorizado em primeiro lugar, os alunos são os mais valorizados em segundo lugar e o conselho de turma é o interveniente mais valorizado em terceiro lugar. Contudo, registam-se diferenças entre os sexos, superiores a 15%, nos intervenientes mais frequentemente indicados em primeiro lugar e em segundo lugar: em primeiro lugar, o professor é referido mais frequentemente pelo sexo masculino, registando-se uma diferença de 22,4% para o sexo feminino; e, em segundo lugar, os alunos são também mais frequentemente referidos pelo sexo masculino, registando-se uma diferença de 15,7% para o sexo feminino. Note-se ainda o facto de 20,8% das professoras indicarem em primeiro lugar os alunos como os intervenientes mais valorizados na atribuição das classificações.

TABELA 32 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três, por ordem), segundo o sexo

3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos	% de sujeitos					
	Feminino			Masculino		
	1.º)	2.º)	3.º)	1.º)	2.º)	3.º)
3.1. O professor	67,9	24,5	1,9	90,3	6,5	0,0
3.2. Os alunos	20,8	58,5	5,7	3,2	74,2	9,7
3.3. O conselho de turma	1,9	5,7	58,5	0,0	16,1	64,5
3.4. Os pais ou encarregados de educação	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0
3.5. A Escola	1,9	0,0	9,4	3,2	0,0	3,2
3.6. Outro	1,9	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0

5.2.3. Fontes e instrumentos de avaliação

Relativamente às fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos (ver tabela 33), constata-se que os testes, a participação e interesse dos alunos na aula, os comportamentos dos alunos na aula, os trabalhos individuais e os trabalhos de grupo são os mais mencionados pelos dois sexos. Excetuando os testes (que são usados por todos), todas as outras fontes e instrumentos são menos citadas pelo sexo masculino do que pelo feminino, registando-se diferenças superiores a 15% nos seguintes: composições/ensaios filosóficos (diferença de 27,4%), trabalhos de casa (diferença de 22,5%) e trabalhos individuais (diferença de 16,9%).

Em termos de significância estatística, a aplicação do teste de χ^2 à tabela de 2x2 determinou diferenças significativas entre as frequências com que os dois grupos referiram as: composições/ensaios filosóficos ($p < 0,003$), os trabalhos individuais ($p < 0,021$) e os trabalhos de casa ($p < 0,031$); e determinou uma diferença próxima da significância estatística nos trabalhos de grupo ($p < 0,097$). Contudo, no caso dos trabalhos de grupo e dos trabalhos individuais, dado que mais de 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a cinco, os resultados do teste de χ^2 podem ser inválidos³⁴.

TABELA 33 – Fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos, segundo o sexo

4. Que fontes e instrumentos de avaliação utiliza para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos letivos?	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
4.1. Testes escritos	100,0	100,0
4.2. Composições/Ensaaios filosóficos	88,7	61,3
4.3. Dossiês temáticos	15,1	6,5
4.4. Portefólios	18,9	6,5
4.5. Trabalhos de grupo	90,6	77,4
4.6. Trabalhos individuais	94,3	77,4
4.7. Trabalhos de casa	77,4	54,8
4.8. Participação e interesse dos alunos na aula	98,1	90,3
4.9. Comportamentos dos alunos na aula	98,1	90,3
4.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	62,3	64,5
4.11. Outras	3,8	0,0

³⁴ “O teste do Qui-Quadrado de Pearson pressupõe que nenhuma célula da tabela tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais do que 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades. Em tabelas 2 x 2 alguns investigadores consideram ser ainda necessário não existir nenhuma célula com frequência esperada inferior a 5” (Pestana & Gageiro, 2008, p. 131).

Quando foi pedido aos professores que indicassem, por ordem e até ao máximo de três, as fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos seus alunos, os instrumentos mais frequentemente citados pelos dois sexos são os mesmos e por esta ordem: testes, participação e interesse dos alunos na aula e trabalhos individuais. Consultando a tabela 34, podemos observar que se verificou uma redução acentuada nas frequências de todas as fontes e instrumentos, relativamente à questão anterior, sendo o caso mais expressivo o dos comportamentos dos alunos na aula, que regista uma diferença de 90,6% – no caso do sexo feminino – e de 74,2% – no caso do sexo masculino.

A aplicação do teste de χ^2 à tabela de 2x2 confirma que não há diferenças significativas entre as respostas dos dois grupos, não se tendo sequer verificado nenhum valor próximo da significância estatística.

TABELA 34 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três), segundo o sexo

5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
5.1. Testes escritos	88,7	96,8
5.2. Composições/Ensaaios filosóficos	34,0	32,3
5.3. Dossiês temáticos	1,9	0,0
5.4. Portefólios	3,8	3,2
5.5. Trabalhos de grupo	20,8	29,0
5.6. Trabalhos individuais	50,9	45,2
5.7. Trabalhos de casa	7,5	9,7
5.8. Participação e interesse dos alunos na aula	67,9	64,5
5.9. Comportamentos dos alunos na aula	7,5	16,1
5.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	0,0	0,0
5.11. Outras	1,9	0,0

Se considerarmos a ordem pela qual as fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos seus alunos são referidos (ver tabela 35), a principal constatação é a seguinte: para qualquer dos dois grupos, os testes são os mais

valorizados em primeiro lugar, mas são mais valorizados pelo sexo masculino, registrando-se uma diferença de 16,7% para o sexo feminino.

TABELA 35 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três, por ordem), segundo o sexo

5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	% de sujeitos					
	Feminino			Masculino		
	1.º)	2.º)	3.º)	1.º)	2.º)	3.º)
5.1. Testes escritos	73,6	9,4	5,7	90,3	3,2	3,2
5.2. Composições/Ensaio filosóficos	5,7	24,5	3,8	6,5	22,6	3,2
5.3. Dossiês temáticos	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0
5.4. Portefólios	1,9	0,0	1,9	0,0	3,2	0,0
5.5. Trabalhos de grupo	0,0	5,7	15,1	0,0	6,5	22,6
5.6. Trabalhos individuais	3,8	20,8	26,4	0,0	32,3	12,9
5.7. Trabalhos de casa	0,0	0,0	7,5	0,0	6,5	3,2
5.8. Participação e interesse dos alunos na aula	7,5	30,2	30,2	0,0	25,8	38,7
5.9. Comportamentos dos alunos na aula	0,0	1,9	5,7	3,2	0,0	12,9
5.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5.11. Outras	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

5.2.4. Preparação e incidência da avaliação

Na elaboração dos diversos instrumentos de avaliação, ambos os sexos dão muita importância ao programa da disciplina de Filosofia e à planificação do seu departamento/grupo disciplinar (ver tabela 36).

As diferenças entre as percentagens dos dois grupos são superiores a 15% nos manuais escolares (diferença de 21,4%), e nas orientações da escola, designadamente do conselho pedagógico (diferença de 15,9%) e são próximas de 15% no caso do projeto curricular de turma, todas mais referidas pelo sexo feminino.

Em termos de significância estatística, a aplicação do teste de χ^2 só determinou uma diferença próxima da significância estatística no caso dos manuais escolares ($p < 0,053$).

TABELA 36 – Elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo o sexo

7. Na elaboração dos diversos instrumentos de avaliação que utiliza, a que é que dá mais importância?	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
7.1. Ao programa da disciplina de Filosofia	92,5	93,5
7.2. À planificação do seu Departamento/Grupo Disciplinar	94,3	90,3
7.3. Às orientações da sua escola, designadamente do Conselho Pedagógico	50,9	35,5
7.4. Ao Projeto Curricular de Turma	43,4	29,0
7.5. Aos manuais escolares	47,2	25,8
7.6. Outro	7,5	19,4

As práticas avaliativas dos dois grupos incidem sobretudo nos conteúdos programáticos, nos objetivos específicos da disciplina e nas competências. Comparativamente, o sexo masculino centra mais as suas práticas avaliativas nos conteúdos programáticos e nos objetivos da disciplina do que o sexo feminino, e este centra mais as suas práticas nas competências do que o sexo masculino. As maiores diferenças (superiores a 15%) registam-se nas atividades desenvolvidas pelos alunos, mais referidas pelo sexo feminino, e nas redes conceptuais, mais referidas pelo sexo masculino.

Em termos de significância estatística, a aplicação do teste de χ^2 só determinou uma diferença próxima da significância estatística no caso das atividades desenvolvidas pelos alunos ($p < 0,095$).

TABELA 37 – Incidência das práticas avaliativas, segundo o sexo

8. As suas práticas avaliativas centram-se:	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
8.1. Nos conteúdos programáticos	88,7	93,5
8.2. Nos objetivos específicos da disciplina	86,8	90,3
8.3. Nas redes conceptuais	32,1	48,4
8.4. Nas atividades desenvolvidas pelos alunos	69,8	51,6
8.5. Numa atividade ou tema integrador	22,6	25,8
8.6. Nas competências	83,0	71,0
8.7. Outro	0,0	3,2

A elaboração dos instrumentos de avaliação é, sobretudo, uma tarefa individual para o sexo feminino (ver tabela 38), registando-se uma diferença de 12,4% em relação ao sexo masculino. Contudo, a maior diferença (14,7%) entre as percentagens é a que diz respeito às reuniões de professores que lecionam o mesmo ano, mais referidas pelo sexo feminino. A aplicação do teste de χ^2 determinou uma diferença estatisticamente significativa apenas no caso da elaboração individual ($p < 0,048$), mas, dado que mais de 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a cinco, os resultados do teste de χ^2 podem ser inválidos.

TABELA 38 – Intervenientes na elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo o sexo

9. Como é que elabora os diversos instrumentos de avaliação que utiliza com os seus alunos?	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
9.1. Individualmente	96,2	83,9
9.2. Em reuniões de professores que lecionam o mesmo ano	56,6	41,9
9.3. Em reuniões de Departamento/Grupo Disciplinar	32,1	22,6
9.4. Informalmente, com outro(s) colega(s)	47,2	45,2
9.5. Outro	1,9	3,2

A decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes foi, sobretudo para o sexo feminino, do departamento/grupo disciplinar, havendo uma diferença de 18,8% para o sexo masculino. A outra diferença (de 12,3%) diz respeito a si próprio, mais referida pelo sexo masculino.

A aplicação do teste de χ^2 determinou diferenças estatisticamente significativas nos dois casos referidos (respetivamente, $p < 0,007$ e $p < 0,048$), mas, dado que mais de 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a cinco, os resultados do teste de χ^2 podem ser inválidos.

TABELA 39 – Decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes, segundo o sexo

11. A percentagem atribuída aos testes foi estabelecida por quem?	% de sujeitos	
	Feminino	Masculino
11.1. Por si	3,8	16,1
11.2. Pelo seu Departamento/Grupo Disciplinar	96,2	77,4
11.3. Pelo Conselho Pedagógico da sua Escola	32,1	32,3
11.4. Por outrem	0,0	0,0

5.2.5. Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação

As questões cujas respostas se resumem na tabela 40 relacionam-se com o título desta subsecção do seguinte modo: a questão 15 diz respeito às dificuldades da avaliação (mais exatamente, pretendia-se saber se algumas dificuldades da avaliação estavam relacionadas com a preparação que o professor recebeu durante a formação académica e /ou modalidade de profissionalização); a questão 20 diz respeito à mudança numa perspetiva futura, relacionada com a avaliação externa das aprendizagens em Filosofia; e as questões 22 e 23 dizem respeito às consequências da avaliação das aprendizagens na avaliação do desempenho dos professores e das escolas, respetivamente.

Relativamente à questão de saber se a formação académica e /ou modalidade de profissionalização os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos (questão 15), verifica-se uma diferença de 25,7% entre o sexo masculino e o feminino, com 76,7% dos participantes do sexo masculino a responderem que sim, enquanto só 51% do sexo feminino respondem que sim (ver tabela 40). O teste de χ^2 determinou diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos ($p < 0,022$).

TABELA 40 – Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação, segundo o sexo

Questões	N.º de sujeitos que responderam		% de sujeitos que responderam "Sim"	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
15. Considera que a sua formação académica e /ou modalidade de profissionalização o prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos?	51	30	51,0	76,7
20. Em sua opinião, todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano?	49	29	55,1	65,5
22. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores?	46	26	34,8	15,4
23. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas?	45	30	40,0	36,7

Relativamente à questão de saber se todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano (questão 20), a diferença entre os sexos é de 10,4%, sendo maior a percentagem dos participantes do sexo masculino que pensa que sim (65,5%), mas o teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas.

A diferença, nos dois sexos, entre os que pensam que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores (questão 22) é de 19,4%, com maior percentagem do lado do sexo masculino. O teste de χ^2 determinou uma diferença entre os dois sexos próxima da significância estatística ($p < 0,078$).

Quanto à questão de saber se os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas (questão 23) aumenta a percentagem dos que pensam que sim, nos dois sexos, relativamente à questão anterior, mas aumenta mais do lado do sexo masculino, quase desaparecendo a diferença entre os sexos, que é de 3,3%. A aplicação do teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas.

5.2.6. Principais diferenças segundo o sexo

Tendo em conta os critérios que estabelecemos para averiguar se existiam diferenças entre os grupos (um critério absoluto, segundo o qual se considera haver diferenças entre os grupos se a diferença entre as respetivas percentagens for não inferior a cerca de 15%; e um critério estatístico, segundo o qual se considera haver diferenças estatisticamente significativas se da aplicação do teste de χ^2 à tabela de contingência 2x2 resultar um nível de significância inferior a 0,05, ou diferenças próximas da significância estatística se da aplicação do teste de χ^2 à tabela de contingência 2x2 resultar um valor do nível de significância p tal que $0,05 < p < 0,10$), conclui-se que existem diferenças entre os sexos em 16 itens do questionário, das quais quatro se revelaram estatisticamente significativas e três próximas da significância estatística.

Nas *funções da avaliação*, o sexo feminino considera mais desenvolver o aluno enquanto pessoa, sendo a diferença para o sexo masculino de 14,7%.

Nos *intervenientes mais influentes na avaliação*, o conselho de turma é mais referido por 14,6% de participantes do sexo masculino do que do sexo feminino; se considerarmos a ordem pela qual os intervenientes são referidos, registam-se diferenças entre os sexos, superiores a 15%, nos intervenientes mais frequentemente indicados em primeiro lugar e em segundo lugar: em primeiro lugar, o professor é referido mais frequentemente pelo sexo masculino, registando-se uma diferença de 22,4% para o sexo feminino; e, em segundo lugar, os alunos são também mais frequentemente referidos pelo sexo masculino, registando-se uma diferença de 15,7% para o sexo feminino.

Nas *fontes e instrumentos de avaliação*, o sexo feminino usa mais as composições/ensaios filosóficos (diferença de 27,4%), os trabalhos de casa (diferença de 22,5%) e os trabalhos individuais (diferença de 16,9%), diferenças que a aplicação do teste de χ^2 à tabela de 2x2 considerou estatisticamente significativas (com os seguintes níveis de significância: composições/ensaios filosóficos – $p<0,003$); trabalhos individuais – $p<0,021$; e trabalhos de casa – $p<0,031$. Relativamente aos três instrumentos mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos, não há diferenças entre os sexos, mas há diferenças quando se considera a ordem pela qual as fontes e instrumentos de avaliação são referidos: os testes são os mais valorizados em primeiro lugar pelo sexo masculino, registando-se uma diferença de 16,7% para o sexo feminino.

Na *preparação e incidência da avaliação*, o sexo feminino considera mais do que o sexo masculino os manuais escolares (diferença de 21,4%) e as orientações da escola, designadamente do conselho pedagógico (diferença de 15,9%), embora a aplicação do teste de χ^2 só tenha determinado uma diferença próxima da significância estatística no caso dos manuais escolares ($p<0,053$). Relativamente à incidência das práticas avaliativas, registam-se diferenças de 18,2% nas atividades desenvolvidas pelos alunos, mais referidas pelo sexo feminino, e de 16,3% nas redes conceptuais, mais referidas pelo sexo masculino. Contudo, apenas no caso das atividades desenvolvidas pelos alunos a diferença está próxima da significância estatística ($p<0,095$). Quanto à elaboração dos instrumentos de avaliação regista-se uma diferença de 14,7% no que diz respeito às reuniões de professores que lecionam o mesmo ano, mais referidas pelo sexo feminino. A decisão sobre a percentagem dos testes foi atribuída ao departamento/grupo disciplinar por mais 18,8% de participantes do sexo feminino do que do sexo masculino.

Nas *dificuldades, mudanças e consequências da avaliação*, são mais 25,7% os participantes do sexo masculino do que do feminino os que pensam que a formação académica e/ou modalidade de profissionalização os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos, tendo o teste de χ^2 determinado diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos ($p<0,022$). E os participantes do sexo masculino que pensam que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores são mais 19,4% do que os do sexo feminino, tendo o teste de χ^2 determinado uma diferença entre os dois sexos próxima da significância estatística ($p<0,078$).

5.3. Questão de investigação 2 – Modelo de profissionalização

A variável *modelo de profissionalização* deu origem a dois subgrupos de professores: o primeiro subgrupo, que considerámos como tendo feito o modelo de profissionalização 1 [MP1], é constituído pelos professores que fizeram estágio clássico ou profissionalização em exercício/serviço ou qualificação em ciências da educação; o segundo subgrupo, que considerámos como tendo feito o modelo de profissionalização 2 [MP2], é constituído pelos professores que fizeram estágio integrado ou outro. O primeiro subgrupo integra 48 sujeitos, o que corresponde a 57,1%, e o segundo integra 36 sujeitos, o que corresponde a 42,9%.

A constituição destes subgrupos resultou da necessidade de obter conjuntos com pelo menos 30 sujeitos, para podermos aplicar alguns testes estatísticos. A opção por esta agregação dos modelos de profissionalização justifica-se com a proximidade e sucessão dos modelos e com o facto de os estágios integrados estarem associados aos cursos de formação de professores, podendo, portanto, considerar-se isso como um critério distintivo. Seguidamente, comparam-se estes dois subgrupos nas várias dimensões do questionário.

5.3.1. Funções da avaliação

Relativamente às funções da avaliação, pela observação da tabela 41, vemos que os participantes do MP1 consideram mais atribuir notas aos seus alunos e obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem (ambos com 72,9%) e desenvolver o aluno enquanto pessoa (70,8%); e os participantes do MP2 consideram mais desenvolver o aluno enquanto pessoa (77,8%), seguido de atribuir notas aos seus alunos (66,7%) e de obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem (63,9%).

A maior diferença (13,9%) entre estes dois grupos diz respeito à função de obter informações que lhe permitam tomar decisões sobre o seu ensino. Contudo, a aplicação do teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em qualquer dos itens.

TABELA 41 – Funções da avaliação, segundo o modelo de profissionalização

1. Com que finalidade avalia em Filosofia?	% de sujeitos	
	MP1	MP2
1.1. Atribuir notas aos seus alunos	72,9	66,7
1.2. Obter informações que lhe permitam tomar decisões sobre o seu ensino	66,7	52,8
1.3. Obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem	72,9	63,9
1.4. Orientar as escolhas futuras dos alunos, como curso ou emprego	18,8	25,0
1.5. Desenvolver o aluno enquanto pessoa	70,8	77,8
1.6. Outra	4,2	5,6

5.3.2. Intervenientes na avaliação

Todos os sujeitos dos dois modelos de profissionalização referem o professor como interveniente na avaliação na disciplina de Filosofia, e quase todos consideram também como intervenientes os alunos, mas só cerca de três quartos em cada grupo consideram o conselho de turma (ver tabela 42). Os pais ou encarregados de educação e outros são os menos considerados pelos dois grupos, com menos de 6%. Praticamente não se verificam diferenças entre os dois grupos, o que foi confirmado pelo teste de χ^2 .

TABELA 42 – Intervenientes na avaliação, segundo o modelo de profissionalização

2. Quem intervém na avaliação, na sua disciplina?	% de sujeitos	
	MP1	MP2
2.1. O professor	100,0	100,0
2.2. Os alunos	91,7	94,4
2.3. O conselho de turma	77,1	72,2
2.4. Os pais ou encarregados de educação	4,2	5,6
2.5. A Escola	29,2	30,6
2.6. Outro	4,2	5,6

TABELA 43 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três), segundo o modelo de profissionalização

3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos	% de sujeitos	
	MP1	MP2
3.1. O professor	95,8	94,4
3.2. Os alunos	81,3	91,7
3.3. O conselho de turma	75,0	66,7
3.4. Os pais ou encarregados de educação	2,1	0,0
3.5. A Escola	10,4	8,3
3.6. Outro	2,1	2,8

Quando se pede que indiquem os três intervenientes que mais valorizam na atribuição das classificações aos seus alunos, as percentagens de todos os itens descem relativamente à questão anterior, mas os três mais valorizados pelos dois grupos continuam a ser os mesmos, a saber: o professor, os alunos e o conselho de turma (ver tabela 43). A maior diferença entre os dois grupos verifica-se em relação aos alunos (10,4%), mais valorizados pelo grupo do MP2, seguida da diferença em relação ao conselho de turma (8,3%), mais valorizado pelo grupo do MP1. A aplicação do teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em qualquer dos itens.

Se tivermos em conta a ordem pela qual os intervenientes são valorizados, o professor é o mais valorizado em primeiro lugar, com percentagens próximas nos dois grupos, os alunos são os mais valorizados em segundo lugar e o conselho de turma é o mais valorizado em terceiro lugar, embora nestes dois casos se registem diferenças nas percentagens dos dois grupos de professores: 13,9%, no caso dos alunos, e 10,4%, no caso do conselho de turma (ver tabela 44). Note-se, ainda, que enquanto os professores do MP1 estão divididos na valorização do conselho de turma (entre o segundo e o terceiro lugar), os professores do MP2 não têm dúvidas em considerar o conselho de turma em terceiro lugar). Os restantes intervenientes ou não são valorizados ou têm valorizações com percentagens muito residuais.

TABELA 44 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três, por ordem), segundo o modelo de profissionalização

3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos	% de sujeitos					
	MP1			MP2		
	1.º)	2.º)	3.º)	1.º)	2.º)	3.º)
3.1. O professor	77,1	16,7	2,1	75,0	19,4	0,0
3.2. Os alunos	12,5	58,3	10,4	16,7	72,2	2,8
3.3. O conselho de turma	2,1	16,7	56,3	0,0	0,0	66,7
3.4. Os pais ou encarregados de educação	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0
3.5. A Escola	4,2	0,0	6,3	0,0	0,0	8,3
3.6. Outro	0,0	2,1	0,0	2,8	0,0	0,0

5.3.3. Fontes e instrumentos de avaliação

Relativamente às fontes e instrumentos de avaliação utilizados para atribuir as classificações aos alunos no final dos períodos letivos, não há diferenças a assinalar nos dois grupos: ambos recorrem a uma grande diversidade de fontes e instrumentos, mas privilegiam os testes escritos, a participação e interesse dos alunos na aula, os comportamentos dos alunos na aula, os trabalhos individuais e os trabalhos de grupo (ver tabela 45). A aplicação do teste de χ^2 confirmou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em qualquer dos itens.

Quando se questiona os professores acerca das três fontes e instrumentos mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos, todas as fontes e instrumentos veem as suas percentagens substancialmente reduzidas nos dois grupos, como se pode constatar por observação da tabela 46. Os testes escritos mantêm percentagens elevadas, mas todas as outras fontes e instrumentos sofrem grandes reduções e algumas até desaparecem, como é o caso da assiduidade e pontualidade dos alunos. Depois dos testes escritos, que são os mais referidos, as fontes e instrumentos que obtêm maiores percentagens, e próximas nos dois grupos – MP1 e MP2 –, são a participação e interesse dos alunos na aula e os trabalhos individuais. A maior diferença entre os dois grupos (11,8%) regista-se nos trabalhos de grupo, mais valorizados pelo MP2. Em termos estatísticos, o teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em qualquer dos itens.

TABELA 45 – Fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos, segundo o modelo de profissionalização

4. Que fontes e instrumentos de avaliação utiliza para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos letivos?	% de sujeitos	
	MP1	MP2
4.1. Testes escritos	100,0	100,0
4.2. Composições/Ensaio filosóficos	81,3	75,0
4.3. Dossiês temáticos	12,5	11,1
4.4. Portefólios	14,6	13,9
4.5. Trabalhos de grupo	85,4	86,1
4.6. Trabalhos individuais	87,5	88,9
4.7. Trabalhos de casa	68,8	69,4
4.8. Participação e interesse dos alunos na aula	97,9	91,7
4.9. Comportamentos dos alunos na aula	97,9	91,7
4.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	60,4	66,7
4.11. Outras	2,1	2,8

TABELA 46 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três), segundo o modelo de profissionalização

5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	% de sujeitos	
	MP1	MP2
5.1. Testes escritos	93,8	88,9
5.2. Composições/Ensaio filosóficos	31,3	36,1
5.3. Dossiês temáticos	2,1	0,0
5.4. Portefólios	2,1	5,6
5.5. Trabalhos de grupo	18,8	30,6
5.6. Trabalhos individuais	50,0	47,2
5.7. Trabalhos de casa	8,3	8,3
5.8. Participação e interesse dos alunos na aula	64,6	69,4
5.9. Comportamentos dos alunos na aula	8,3	13,9
5.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	0,0	0,0
5.11. Outras	2,1	0,0

TABELA 47 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três, por ordem), segundo o modelo de profissionalização

5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	% de sujeitos					
	MP1			MP2		
	1.º)	2.º)	3.º)	1.º)	2.º)	3.º)
5.1. Testes escritos	87,5	2,1	4,2	69,4	13,9	5,6
5.2. Composições/Ensaio filosóficos	2,1	27,1	2,1	11,1	19,4	5,6
5.3. Dossiês temáticos	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0
5.4. Portefólios	0,0	0,0	2,1	2,8	2,8	0,0
5.5. Trabalhos de grupo	0,0	6,3	12,5	0,0	5,6	25,0
5.6. Trabalhos individuais	0,0	27,1	22,9	5,6	22,2	19,4
5.7. Trabalhos de casa	0,0	2,1	6,3	0,0	2,8	5,6
5.8. Participação e interesse dos alunos na aula	2,1	27,1	35,4	8,3	30,6	30,6
5.9. Comportamentos dos alunos na aula	0,0	0,0	8,3	2,8	2,8	8,3
5.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5.11. Outras	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tendo em conta a ordem pela qual as fontes e instrumentos são indicados pelos professores, as maiores diferenças entre os dois grupos verificam-se no primeiro lugar atribuído aos testes escritos por mais 18,1% de professores do MP1 do que do MP2, e no terceiro lugar atribuído aos trabalhos de grupo por mais 12,5% de professores do MP2 do que do MP1 (ver tabela 47).

5.3.4. Preparação e incidência da avaliação

Na elaboração dos instrumentos de avaliação, os professores dos dois grupos atribuem importância semelhante aos mesmos aspetos, isto é, os aspetos mais importantes para o grupo do MP1 são também os aspetos mais importantes para o grupo do MP2 (ver tabela 48). A maior diferença (11,1%) verifica-se em relação as orientações da escola, designadamente do Conselho Pedagógico, mais referidas pelo grupo do MP1. Contudo, em termos estatísticos, o teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em qualquer dos itens.

TABELA 48 – Elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo o modelo de profissionalização

7. Na elaboração dos diversos instrumentos de avaliação que utiliza, a que é que dá mais importância?	% de sujeitos	
	MP1	MP2
7.1. Ao programa da disciplina de Filosofia	93,8	91,7
7.2. À planificação do seu Departamento/Grupo Disciplinar	95,8	88,9
7.3. Às orientações da sua escola, designadamente do Conselho Pedagógico	50,0	38,9
7.4. Ao Projeto Curricular de Turma	41,7	33,3
7.5. Aos manuais escolares	39,6	38,9
7.6. Outro	8,3	16,7

Em relação às práticas avaliativas, as respostas dos dois grupos (MP1 e MP2) estão muito próximas, não havendo diferenças a assinalar. Ambos referem, com percentagens elevadas (ver tabela 49), que centram as suas práticas avaliativas nos conteúdos programáticos, nos objetivos específicos da disciplina e nas competências. O teste de χ^2 confirmou a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em qualquer dos itens.

TABELA 49 – Incidência das práticas avaliativas, segundo o modelo de profissionalização

8. As suas práticas avaliativas centram-se:	% de sujeitos	
	MP1	MP2
8.1. Nos conteúdos programáticos	93,8	86,1
8.2. Nos objetivos específicos da disciplina	87,5	88,9
8.3. Nas redes conceptuais	39,6	36,1
8.4. Nas atividades desenvolvidas pelos alunos	62,5	63,9
8.5. Numa atividade ou tema integrador	25,0	22,2
8.6. Nas competências	79,2	77,8
8.7. Outro	2,1	0,0

A elaboração dos instrumentos de avaliação segue padrões semelhantes nos dois grupos: em ambos, a elaboração dos instrumentos de avaliação é, essencialmente, uma tarefa individual (ver tabela 50). Com efeito, quer no grupo do MP1 quer no grupo do MP2, 91,7% dos professores elaboram individualmente os instrumentos de avaliação. O teste de χ^2 confirmou a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em qualquer dos itens.

TABELA 50 – Intervenientes na elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo o modelo de profissionalização

9. Como é que elabora os diversos instrumentos de avaliação que utiliza com os seus alunos?	% de sujeitos	
	MP1	MP2
9.1. Individualmente	91,7	91,7
9.2. Em reuniões de professores que lecionam o mesmo ano	47,9	55,6
9.3. Em reuniões de Departamento/Grupo Disciplinar	25,0	33,3
9.4. Informalmente, com outro(s) colega(s)	45,8	47,2
9.5. Outro	2,1	2,8

Acerca da decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes, a maior diferença (18,8%) entre os grupos MP1 e MP2 regista-se em relação ao Departamento/Grupo Disciplinar, mais referido pelo MP1. Porém, o teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, em qualquer dos itens.

TABELA 51 – Decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes, segundo o modelo de profissionalização

11. A percentagem atribuída aos testes foi estabelecida por quem?	% de sujeitos	
	MP1	MP2
11.1. Por si	3,8	16,1
11.2. Pelo seu Departamento/Grupo Disciplinar	96,2	77,4
11.3. Pelo Conselho Pedagógico da sua Escola	32,1	32,3
11.4. Por outrem	0,0	0,0

5.3.5. Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação

As questões cujas respostas se resumem na tabela 52 relacionam-se com o título desta subsecção do seguinte modo: a questão 15 diz respeito às dificuldades da avaliação (mais exatamente, pretendia-se saber se algumas dificuldades da avaliação estavam relacionadas com a preparação que o professor recebeu durante a formação académica e /ou modalidade de profissionalização); a questão 20 diz respeito à mudança numa perspetiva futura, relacionada com a avaliação externa das aprendizagens em Filosofia; e as questões 22 e 23 dizem respeito às consequências da avaliação das aprendizagens na avaliação do desempenho dos professores e das escolas, respetivamente.

Relativamente à questão de saber se a formação académica e/ou modalidade de profissionalização os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos (questão 15), mais de seis em cada dez professores do MP2 e quase seis em cada dez do MP1 pensam que sim, verificando-se uma diferença de 5,3% entre os dois grupos (ver tabela 52).

TABELA 52 – Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação, segundo o modelo de profissionalização

Questões	N.º de sujeitos que responderam		% de sujeitos de responderam "Sim"	
	MP1	MP2	MP1	MP2
15. Considera que a sua formação académica e /ou modalidade de profissionalização o prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos?	48	33	58,3	63,6
20. Em sua opinião, todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano?	45	33	71,1	42,4
22. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores?	40	32	25,0	31,3
23. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas?	41	34	39,0	38,2

Relativamente à questão de saber se todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano (questão 20), a diferença entre os professores dos dois modelos de profissionalização que pensam que sim é de 28,7%, sendo maior a percentagem dos do grupo do MP1 que pensa que sim (71,1%). Para este caso, o teste de χ^2 determinou diferenças estatisticamente significativas entre MP1 e MP2 ($p < 0,011$).

Relativamente à utilização dos resultados da avaliação dos alunos para avaliar o nível de desempenho dos professores, as percentagens dos dois grupos diferem em 6,3%, sendo maior no grupo do MP2. Um quarto dos professores do MP1 e quase um terço dos professores do MP2 pensam que os resultados da avaliação dos alunos podem ser usados para avaliar o nível de desempenho dos professores. A aplicação do teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos do MP1 e do MP2.

Quanto à questão de saber se os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas (questão 23) aumenta a percentagem dos que pensam que sim, nos dois grupos, relativamente à questão anterior. Quer no grupo do MP1 quer no grupo do MP2 são aproximadamente quatro em cada dez os professores que

pensam que sim. A aplicação do teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

5.3.6. Principais diferenças segundo o modelo de profissionalização

Não se verificam grandes diferenças entre os participantes do MP1 e do MP2. Com efeito, existem apenas as seguintes diferenças entre os dois grupos: em dois itens do questionário aproximam-se, mas ficam aquém, dos 15%; e em apenas três itens do questionário, excedem claramente os 15%, mas só num a diferença se revelou estatisticamente significativa.

Nas *funções da avaliação*, a maior diferença (13,9%) entre o grupo do MP1 e o do MP2 diz respeito à função de obter informações que lhe permitam tomar decisões sobre o seu ensino, mais referida pelo grupo do MP1.

Nos *intervenientes mais influentes na avaliação*, praticamente não se verificam diferenças entre os dois grupos; se considerarmos a ordem pela qual os intervenientes são valorizados, a maior diferença (13,9%) entre o grupo do MP1 e o do MP2 diz respeito à valorização dos alunos em segundo lugar, mais por parte do grupo do MP2.

Nas *fontes e instrumentos de avaliação*, não há diferenças a assinalar nos dois grupos. Apenas quando consideramos a ordem pela qual as fontes e instrumentos são indicados pelos professores, encontramos diferenças entre os dois grupos no primeiro lugar atribuído aos testes escritos por mais 18,1% de professores do MP1 do que do MP2.

Na *preparação e incidência da avaliação*, não se registam diferenças entre os grupos nem na elaboração dos instrumentos de avaliação, nem na incidência das práticas avaliativas. Somente acerca da decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes, se regista uma diferença de 18,8% entre os grupos MP1 e MP2 em relação ao Departamento/Grupo Disciplinar, mais referido pelo MP1.

Nas *dificuldades, mudanças e consequências da avaliação*, são mais 28,7% os participantes do grupo do MP1 do que do grupo do MP2 que pensam que todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano, tendo, neste caso, o teste de χ^2 determinado diferenças estatisticamente significativas entre MP1 e MP2 ($p < 0,011$).

5.4. Questão de investigação 2 – Experiência de ensino

Dado que cinco professores que responderam ao questionário não indicaram a experiência de ensino, as suas respostas não foram consideradas na análise. Assim, a variável *experiência de ensino* deu origem a dois subgrupos de professores: o primeiro subgrupo é constituído por professores que têm até 20 anos de serviço; o segundo subgrupo é constituído por professores que têm mais de 20 anos de serviço. O primeiro subgrupo tem 31 professores, o que corresponde a 39,2% dos sujeitos, e o segundo grupo tem 48 professores, o que corresponde a 60,8%.

A constituição destes subgrupos resultou da necessidade de obter conjuntos com pelo menos 30 sujeitos, para podermos aplicar a estatística inferencial. Seguidamente, comparam-se estes dois subgrupos nas várias dimensões do questionário.

5.4.1. Funções da avaliação

Comparando as percentagens com que as diferentes funções da avaliação são referidas nos dois grupos, verifica-se que os professores com mais de 20 anos de serviço apresentam percentagens mais elevadas em todas as funções da avaliação, exceto em orientar as escolhas futuras dos alunos, como curso ou emprego, do que os professores com até 20 anos de serviço (ver tabela 53). Duas funções registam diferenças superiores a 15% entre os dois grupos: atribuir notas aos seus alunos (com uma diferença de 21,1%) e obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem (com uma diferença de 26,4%), ambas mais referidas pelos professores com mais de 20 anos de serviço.

A aplicação do teste de χ^2 revelou serem diferenças estatisticamente significativas as duas diferenças referidas, a saber: atribuir notas aos seus alunos ($p < 0,044$) e obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem ($p < 0,012$).

TABELA 53 – Funções da avaliação, segundo a experiência de ensino

1. Com que finalidade avalia em Filosofia?	% de sujeitos	
	<=20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
1.1. Atribuir notas aos seus alunos	58,1	79,2
1.2. Obter informações que lhe permitam tomar decisões sobre o seu ensino	54,8	64,6
1.3. Obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem	54,8	81,3
1.4. Orientar as escolhas futuras dos alunos, como curso ou emprego	29,0	16,7
1.5. Desenvolver o aluno enquanto pessoa	74,2	75,0
1.6. Outra	3,2	4,2

5.4.2. Intervenientes na avaliação

O professor, os alunos e o conselho de turma são os intervenientes mais referidos pelos dois grupos (ver tabela 54). O professor é referido por todos os sujeitos dos dois grupos e os alunos são referidos por aproximadamente nove em cada dez professores. Quanto ao conselho de turma, mais referido pelos professores com mais de 20 anos de serviço, verifica-se uma diferença de 26,2% entre os grupos. Entre os menos referidos continuam a estar os pais ou encarregados de educação, que nunca foram referidos pelos professores com até 20 anos de serviço.

A aplicação do teste de χ^2 determinou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que respeita ao conselho de turma ($p<0,007$) e próximas da significância estatística no que respeita aos pais ou encarregados de educação ($p<0,099$), embora, neste caso, o resultado do teste possa não ser válido, uma vez que mais de 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a cinco.

TABELA 54 – Intervenientes na avaliação, segundo a experiência de ensino

2. Quem intervém na avaliação, na sua disciplina?	% de sujeitos	
	<=20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
2.1. O professor	100,0	100,0
2.2. Os alunos	90,3	93,8
2.3. O conselho de turma	61,3	87,5
2.4. Os pais ou encarregados de educação	0,0	8,3
2.5. A Escola	29,0	31,3
2.6. Outro	3,2	6,3

TABELA 55 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três), segundo a experiência de ensino

3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos	% de sujeitos	
	<=20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
3.1. O professor	93,5	97,9
3.2. Os alunos	80,6	89,6
3.3. O conselho de turma	54,8	85,4
3.4. Os pais ou encarregados de educação	3,2	0,0
3.5. A Escola	19,4	4,2
3.6. Outro	3,2	2,1

Quando se limita a resposta sobre os intervenientes aos três mais valorizados, as percentagens mantêm-se aproximadas das da questão anterior, nos dois grupos, exceto no que respeita aos pais ou encarregados de educação, que deixam de ser referidos pelos professores com mais de 20 anos de serviço, e à escola, cuja percentagem baixa nos dois grupos, mas baixa bastante mais no grupo dos professores com mais de 20 anos de serviço (ver tabela 55). A maior diferença entre os grupos (30,6%) continua a ser respeitante ao conselho de turma, registando-se ainda uma diferença de 15,2%, respeitante ao interveniente escola, ambos mais referidos pelos professores com mais de 20 anos de serviço.

A aplicação do teste de χ^2 determinou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que respeita ao conselho de turma ($p < 0,024$), embora o resultado do teste possa ser inválido, uma vez que mais de 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a cinco e existem células com frequência esperada inferior a um.

Quando se considera a ordem pela qual os intervenientes são valorizados, verifica-se que o professor é o mais valorizado em primeiro lugar, com uma diferença de 13,6% entre os grupos, os alunos são os mais valorizados em segundo lugar, com uma diferença de 8,6% entre os grupos, e o conselho de turma é o mais valorizado em terceiro lugar, com uma diferença de 22,4% entre os grupos (ver tabela 56). Os restantes intervenientes ou não são valorizados ou têm valorizações com percentagens muito reduzidas, nos dois grupos.

TABELA 56 – Intervenientes mais influentes na avaliação (máximo de três, por ordem), segundo a experiência de ensino

3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos	% de sujeitos					
	<=20 anos de serviço			> 20 anos de serviço		
	1.ª)	2.ª)	3.ª)	1.ª)	2.ª)	3.ª)
3.1. O professor	67,7	22,6	3,2	81,3	16,7	0,0
3.2. Os alunos	16,1	58,1	6,5	14,6	66,7	8,3
3.3. O conselho de turma	0,0	6,5	48,4	2,1	12,5	70,8
3.4. Os pais ou encarregados de educação	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0
3.5. A Escola	6,5	0,0	12,9	0,0	0,0	4,2
3.6. Outro	3,2	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0

5.4.3. Fontes e instrumentos de avaliação

Quanto às fontes e instrumentos de avaliação utilizados para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos letivos, o teste é referido por todos os professores dos dois grupos, mas a diversidade continua a ser também a nota dominante, uma vez que, excetuando os dossiês temáticos e os portefólios, os vários instrumentos são referidos com percentagens muito elevadas, não se registando diferenças significativas entre os grupos, como se constatou através da aplicação do teste de χ^2 , que não determinou existirem diferenças estatisticamente significativas (ver tabela 57).

TABELA 57 – Fontes e instrumentos de avaliação usados para atribuir as classificações aos alunos, segundo a experiência de ensino

4. Que fontes e instrumentos de avaliação utiliza para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos letivos?	% de sujeitos	
	<=20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
4.1. Testes escritos	100,0	100,0
4.2. Composições/Ensaio filosóficos	77,4	79,2
4.3. Dossiês temáticos	16,1	10,4
4.4. Portefólios	19,4	10,4
4.5. Trabalhos de grupo	90,3	83,3
4.6. Trabalhos individuais	87,1	87,5
4.7. Trabalhos de casa	67,7	68,8
4.8. Participação e interesse dos alunos na aula	90,3	97,9
4.9. Comportamentos dos alunos na aula	90,3	97,9
4.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	64,5	60,4
4.11. Outras	6,5	0,0

Quando se questiona os professores acerca das três fontes e instrumentos mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos, constata-se o que já se havia constatado relativamente às variáveis *sexo* e *modelo de profissionalização*, a saber: todas as fontes e instrumentos veem as suas percentagens substancialmente reduzidas nos dois grupos (ver tabela 58). Os testes escritos mantêm percentagens elevadas – embora as percentagens desçam mais no grupo de professores com até 20 anos de serviço, havendo uma diferença de 14% entre os grupos –, mas todas as outras fontes e instrumentos sofrem grandes reduções e algumas até deixam de ser referidas, como é o caso da assiduidade e pontualidade dos alunos. Depois dos testes escritos, que são os mais referidos, as fontes e instrumentos que obtêm maiores percentagens, e próximas nos dois grupos, são a participação e interesse dos alunos na aula e os trabalhos individuais. A maior diferença entre os dois grupos (18,8%) volta a registar-se nos trabalhos de grupo, mais valorizados pelos professores com até 20 anos de serviço. Em termos estatísticos, o teste de χ^2 determinou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, no que respeita aos testes ($p < 0,021$), embora o resultado do teste de χ^2 possa ser inválido, uma vez que mais de 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a cinco, e determinou diferenças próximas da significância estatística, no que respeita aos trabalhos de grupo ($p < 0,056$).

TABELA 58 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três), segundo a experiência de ensino

5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	% de sujeitos	
	≤20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
5.1. Testes escritos	83,9	97,9
5.2. Composições/Ensaios filosóficos	32,3	33,3
5.3. Dossiês temáticos	0,0	2,1
5.4. Portefólios	6,5	2,1
5.5. Trabalhos de grupo	35,5	16,7
5.6. Trabalhos individuais	45,2	52,1
5.7. Trabalhos de casa	3,2	10,4
5.8. Participação e interesse dos alunos na aula	67,7	68,8
5.9. Comportamentos dos alunos na aula	12,9	10,4
5.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	0,0	0,0
5.11. Outras	3,2	0,0

Tendo em conta a ordem pela qual as fontes e instrumentos são indicados pelos professores, as maiores diferenças entre os dois grupos verificam-se no primeiro lugar, atribuído aos testes escritos por mais 21,8% de professores com mais 20 anos de serviço do que professores com até 20 anos de serviço; nos trabalhos individuais, que os professores com mais 20 anos de serviço consideram mais em 2.º lugar e os professores com até 20 anos de serviço consideram mais em terceiro lugar; e na participação e interesse dos alunos na aula, que os professores com até 20 anos de serviço consideram mais em segundo lugar e os professores com mais de 20 anos de serviço consideram mais em 3.º lugar (ver tabela 59). Todas estas diferenças são superiores a 15%.

TABELA 59 – Fontes e instrumentos de avaliação mais valorizados para atribuir as classificações aos alunos (máximo de três, por ordem), segundo a experiência de ensino

5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	% de sujeitos					
	<=20 anos de serviço			> 20 anos de serviço		
	1.º)	2.º)	3.º)	1.º)	2.º)	3.º)
5.1. Testes escritos	67,7	9,7	6,5	89,6	6,3	2,1
5.2. Composições/Ensaio filosóficos	6,5	19,4	6,5	4,2	27,1	2,1
5.3. Dossiês temáticos	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0
5.4. Portefólios	3,2	3,2	0,0	0,0	0,0	2,1
5.5. Trabalhos de grupo	0,0	12,9	22,6	0,0	2,1	14,6
5.6. Trabalhos individuais	6,5	6,5	32,3	0,0	35,4	16,7
5.7. Trabalhos de casa	0,0	0,0	3,2	0,0	2,1	8,3
5.8. Participação e interesse dos alunos na aula	6,5	41,9	19,4	4,2	22,9	41,7
5.9. Comportamentos dos alunos na aula	3,2	3,2	6,5	0,0	0,0	10,4
5.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5.11. Outras	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

5.4.4. Preparação e incidência da avaliação

Na elaboração dos diversos instrumentos de avaliação que utilizam, os professores dos dois grupos atribuem aproximadamente a mesma importância aos vários itens, exceto aos manuais escolares, de maior importância para os professores com mais 20 anos de serviço (sendo a diferença para o outro grupo de 18,9%) – ver tabela 60. O programa da disciplina de Filosofia e a planificação do seu departamento/grupo disciplinar são os itens que assumem

maior importância para os dois grupos de professores. A aplicação do teste de χ^2 determinou diferenças próximas da significância estatística, em relação aos manuais escolares ($p < 0,095$).

TABELA 60 – Elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo a experiência de ensino

7. Na elaboração dos diversos instrumentos de avaliação que utiliza, a que é que dá mais importância?	% de sujeitos	
	≤ 20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
7.1. Ao programa da disciplina de Filosofia	93,5	91,7
7.2. À planificação do seu Departamento/Grupo Disciplinar	90,3	95,8
7.3. Às orientações da sua escola, designadamente do Conselho Pedagógico	41,9	47,9
7.4. Ao Projeto Curricular de Turma	38,7	39,6
7.5. Aos manuais escolares	29,0	47,9
7.6. Outro	9,7	10,4

As práticas avaliativas dos professores dos dois grupos centram-se, sobretudo, nos conteúdos programáticos, nos objetivos específicos da disciplina e nas competências (ver tabela 61). As maiores diferenças entre os dois grupos registam-se nos conteúdos programáticos (12%) e nas redes conceptuais (14,7%), ambos mais referidos pelos professores com mais de 20 anos de serviço. A aplicação do teste de χ^2 determinou diferenças próximas da significância estatística, no que respeita aos conteúdos programáticos ($p < 0,068$), mas o resultado do teste pode não ser válido, uma vez que mais de 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a cinco.

TABELA 61 – Incidência das práticas avaliativas, segundo a experiência de ensino

8. As suas práticas avaliativas centram-se:	% de sujeitos	
	≤ 20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
8.1. Nos conteúdos programáticos	83,9	95,8
8.2. Nos objetivos específicos da disciplina	83,9	89,6
8.3. Nas redes conceptuais	29,0	43,8
8.4. Nas atividades desenvolvidas pelos alunos	58,1	66,7
8.5. Numa atividade ou tema integrador	19,4	27,1
8.6. Nas competências	77,4	79,2
8.7. Outro	0,0	0,0

A elaboração dos instrumentos de avaliação segue padrões semelhantes nos dois grupos: em ambos, a elaboração dos instrumentos de avaliação é, essencialmente, uma tarefa individual (ver tabela 62). A maior diferença (13,2%) entre os grupos verifica-se em relação às reuniões de professores que lecionam o mesmo ano, mais referidas pelos professores com mais de 20 anos de serviço. Contudo, em termos estatísticos, a aplicação do teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos itens.

TABELA 62 – Intervenientes na elaboração dos instrumentos de avaliação, segundo a experiência de ensino

9. Como é que elabora os diversos instrumentos de avaliação que utiliza com os seus alunos?	% de sujeitos	
	≤20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
9.1. Individualmente	93,5	89,6
9.2. Em reuniões de professores que lecionam o mesmo ano	45,2	58,3
9.3. Em reuniões de Departamento/Grupo Disciplinar	29,0	27,1
9.4. Informalmente, com outro(s) colega(s)	45,2	50,0
9.5. Outro	3,2	2,1

Todos os professores com até 20 anos de serviço atribuem a decisão sobre a percentagem dos testes ao departamento/grupo disciplinar, quase mais 15% por cento do que os professores com mais de 20 anos de serviço (ver tabela 63). Estes são em maior percentagem na atribuição da decisão ao conselho pedagógico da sua escola (mais 17% do que os professores com até 20 anos de serviço). A aplicação do teste de χ^2 determinou diferenças estatisticamente significativas, no que respeita ao departamento/grupo disciplinar ($p < 0,026$), mas o resultado do teste pode não ser válido, uma vez que mais de 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a cinco.

TABELA 63 – Decisão sobre a percentagem a atribuir aos testes, segundo a experiência de ensino

11. A percentagem atribuída aos testes foi estabelecida por quem?	% de sujeitos	
	≤20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
11.1. Por si	6,5	8,3
11.2. Pelo seu Departamento/Grupo Disciplinar	100,0	85,4
11.3. Pelo Conselho Pedagógico da sua Escola	22,6	39,6
11.4. Por outrem	0,0	0,0

5.4.5. Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação

Relativamente à questão de saber se a formação académica e/ou modalidade de profissionalização os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos (questão 15), a percentagem dos professores com até 20 anos de serviço que pensam que sim (66,7%) é superior à dos professores com mais de 20 anos de serviço (52,2%), verificando-se uma diferença de 14,5% entre os dois grupos (ver tabela 64).

Relativamente à questão de saber se todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano (questão 20), a diferença entre os professores dos dois grupos que pensam que sim é de 7,3%, sendo maior a percentagem dos que têm mais de 20 anos de serviço (60,9%).

Relativamente à utilização dos resultados da avaliação dos alunos para avaliar o nível de desempenho dos professores, as percentagens dos dois grupos diferem em 7%, sendo maior no grupo dos professores com até 20 anos de serviço (32%).

Quanto à questão de saber se os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas (questão 23) aumenta a percentagem dos que pensam que sim, nos dois grupos, relativamente à questão anterior. Quer num grupo quer no outro, são aproximadamente quatro em cada dez os professores que pensam que sim.

A aplicação do teste de χ^2 não determinou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, em qualquer das questões.

TABELA 64 – Dificuldades, mudanças e consequências da avaliação, segundo a experiência de ensino

Questões	N.º de sujeitos que responderam		% de sujeitos de responderam "Sim"	
	≤20 anos de serviço	> 20 anos de serviço	≤20 anos de serviço	> 20 anos de serviço
15. Considera que a sua formação académica e /ou modalidade de profissionalização o prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos?	30	46	66,7	52,2
20. Em sua opinião, todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano?	28	46	53,6	60,9
22. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores?	25	44	32,0	25,0
23. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas?	26	44	38,5	38,6

5.4.6. Principais diferenças segundo a experiência de ensino

A variável experiência de ensino salientou diferenças em 16 itens, das quais três se revelaram estatisticamente significativas e uma próxima da significância estatística.

Nas *funções da avaliação*, são duas as funções onde se registam diferenças superiores a 15% entre os dois grupos: atribuir notas aos seus alunos (diferença de 21,1%) e obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem (diferença de 26,4%), ambas mais referidas pelos professores com mais de 20 anos de serviço, e ambas estatisticamente significativas, com $p < 0,044$, em atribuir notas aos seus alunos e $p < 0,012$, em obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem.

Nos *intervenientes mais influentes na avaliação*, no que respeita ao conselho de turma, mais referido pelos professores com mais de 20 anos de serviço, verifica-se uma diferença de 26,2% entre os grupos, diferença estatisticamente significativa ($p < 0,007$). Quando se limita a resposta sobre os intervenientes aos três mais valorizados, a maior diferença entre os grupos (30,6%) continua a ser respeitante ao conselho de turma, registando-se ainda uma diferença de 15,2%, respeitante ao interveniente escola, ambos mais referidos pelos professores com mais de 20 anos de serviço. Quando se considera a ordem pela qual os intervenientes são valorizados, verifica-se uma diferença de 22,4% entre os grupos em relação ao terceiro lugar atribuído ao conselho de turma, mais valorizado pelos professores com mais de 20 anos de serviço.

Nas *fontes e instrumentos de avaliação*, não há diferenças a assinalar nos dois grupos. Quando limitamos as fontes e instrumentos a três, a maior diferença entre os dois grupos (18,8%) regista-se nos trabalhos de grupo, mais valorizados pelos professores com até 20 anos de serviço. Quando consideramos a ordem pela qual as fontes e instrumentos são indicados pelos professores, encontramos as seguintes diferenças entre os dois grupos: no primeiro lugar, atribuído aos testes escritos (diferença de 21,8%), mais referido pelos professores com mais 20 anos de serviço; nos trabalhos individuais, que os professores com mais 20 anos de serviço consideram mais em 2.º lugar e os professores com até 20 anos de serviço consideram mais em terceiro lugar; e na participação e interesse dos alunos na aula, que os professores com até 20 anos de serviço consideram mais em segundo lugar e os professores com mais de 20 anos de serviço consideram mais em 3.º lugar.

Na *preparação e incidência da avaliação*, registam-se diferenças entre os grupos no que respeita aos manuais escolares, de maior importância para os professores com mais de 20

anos de serviço (diferença de 18,9%), estando esta diferença próxima da significância estatística ($p < 0,095$). Em relação às práticas avaliativas registam-se diferenças nas redes conceptuais (14,7%), mais referidas pelos professores com mais de 20 anos de serviço. Estes atribuem mais ao conselho pedagógico da sua escola (mais 17% do que os professores com até 20 anos de serviço) a decisão sobre a percentagem dos testes, enquanto os professores com até 20 anos de serviço atribuem mais ao departamento/grupo disciplinar essa decisão (quase mais 15% por cento do que os professores com mais de 20 anos de serviço).

Nas *dificuldades, mudanças e consequências da avaliação*, apenas se regista uma diferença entre os grupos, próxima dos 15%, relativamente à questão de saber se a formação académica e/ou modalidade de profissionalização os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos, sendo a percentagem dos professores com até 20 anos de serviço que pensam que sim superior.

6. CONCLUSÕES

Com esta investigação sobre *Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia*, pretendíamos – e pensamos que conseguimos – dar um contributo para a compreensão da avaliação das aprendizagens dos alunos, na disciplina de Filosofia, concebida e realizada por professores, no exercício das suas práticas pedagógicas. O meu interesse pelas perspetivas e práticas de avaliação dos professores em geral e dos professores de Filosofia em particular resultou do facto de, enquanto professor de Filosofia e membro do departamento de filosofia e do conselho pedagógico de uma escola secundária, me confrontar com a necessidade de definir e aprovar critérios de avaliação para a disciplina de Filosofia (e para as outras disciplinas) e de um artigo que li no jornal *Público*, segundo o qual as atitudes e o comportamento dos alunos poderiam ser determinantes para que a nota final do período passasse da negativa à positiva.

Encetado o primeiro levantamento exploratório da problemática, constatámos que, apesar de o quadro normativo que rege a avaliação na disciplina de Filosofia ser o mesmo para todas as escolas, existiam diferenças significativas nos critérios de avaliação aprovados em várias escolas, o que nos levou a pensar que as diferenças se poderiam dever à diversidade de perspetivas e de práticas que os professores de Filosofia têm sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, e nos conduziu à formulação das duas questões de investigação seguintes:

1) Que perspetivas têm e que práticas implementam os professores de Filosofia no exercício da sua atividade profissional?

2) As perspetivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pelo *sexo*, pelo *modelo de profissionalização*, pela *experiência de ensino*, pela *relação que mantêm com o estágio pedagógico* e pela *localização da escola* onde trabalham?

Relacionados com esta problemática e com estas questões, estabeleceram-se os seguintes objetivos para esta investigação:

1) Analisar as perspetivas e as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos que um conjunto de professores de Filosofia evidencia;

2) Estabelecer relações entre estas perspectivas e práticas e as variáveis *sexo, modelo de profissionalização, experiência de ensino, relação com o estágio pedagógico e localização da escola onde trabalha*;

3) Saber se, e de que modo, estes professores de Filosofia integram a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem;

4) Conhecer as fontes e instrumentos de avaliação predominantemente usados por estes professores de Filosofia.

Devido à dimensão da amostra de professores de Filosofia com que trabalhamos (84 professores), a questão de investigação 2) não foi completamente respondida e, portanto, o objetivo 2) não foi completamente atingido: não determinámos se as perspectivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pela *relação que os professores mantêm com o estágio pedagógico* e pela *localização da escola* onde trabalham, uma vez que, para estas variáveis, não conseguimos constituir todos os subgrupos com, pelo menos, 30 unidades – essenciais para a validade das inferências estatísticas.

Neste capítulo, apresentamos, nas duas primeiras secções, as principais conclusões do estudo, organizadas em função das duas questões de investigação: na secção 6.1., apresentamos as perspectivas e práticas de avaliação dos 84 professores de Filosofia, que responderam ao nosso questionário; e, na secção 6.2., apresentamos essas perspectivas segundo o sexo, o modelo de profissionalização e a experiência de ensino. Na secção 6.3., comparamos os resultados da nossa investigação com os de outros estudos; na secção 6.4., apresentamos as principais limitações do nosso estudo; e, na secção 6.5., identificamos perspectivas de investigação futura.

6.1. Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia

Os professores participantes no estudo afirmam que avaliam mais com as finalidades de desenvolver o aluno enquanto pessoa, atribuir notas aos alunos e regular o processo de ensino e de aprendizagem. A finalidade de orientar as escolhas futuras dos alunos, como curso ou emprego foi muito menos referida (apenas cerca de um em cada cinco professores a referiram). Com base nestes resultados, pode concluir-se que os professores fazem avaliação sumativa e avaliação formativa e que valorizam a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores, os alunos e o conselho de turma são os intervenientes na avaliação mais referidos, seguindo-se, a grande distância, a Escola, e a maior distância ainda, os pais ou encarregados de educação. O professor é o interveniente mais valorizado em primeiro lugar e os alunos (com quem quase todos os professores admitem discutir os resultados das avaliações, privilegiando nesta discussão os aspetos formativos) são os intervenientes mais valorizados em segundo lugar. Assim, a avaliação parece ser entendida como um assunto que diz respeito aos professores, aos alunos e ao conselho de turma, isto é, atores internos da escola.

A grande maioria dos professores afirma recorrer a uma diversidade de fontes e instrumentos de avaliação para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos letivos, mas privilegiam os testes escritos (sem dúvida, o instrumento mais importante), a participação e interesse dos alunos na aula e os trabalhos individuais (sendo estas fontes e instrumentos também valorizados por esta ordem), isto é, privilegiam uma avaliação individual; seguem-se, por esta ordem, os trabalhos de grupo, os comportamentos dos alunos na aula, as composições/ensaios filosóficos e a assiduidade e pontualidade dos alunos, todos com mais de 60%. Os portefólios e os dossiês temáticos são pouco usados pelos professores de Filosofia.

Os testes escritos (normalmente dois, nos 1.º e 2.º períodos, e um ou dois, no terceiro período) são realizados na aula, em datas previamente acordadas com os alunos. Alguns professores informam antecipadamente os alunos sobre os objetivos e conteúdos a avaliar e dão a conhecer previamente a estrutura dos testes. São em número reduzido os professores que aplicam testes formativos antes dos testes sumativos ou que fazem uma aula de revisões.

As composições/ensaios filosóficos, que podem ser feitas na aula ou em casa, obedecem a temas (nuns casos escolhido pelos alunos e noutros proposto pelos professores) relacionados com o programa da disciplina, promovem a pesquisa por parte dos alunos e são um precioso instrumento para avaliar a capacidade de os alunos defenderem autonomamente uma dada posição face a um dado problema filosófico. Alguns professores só recorrem ao ensaio filosófico no terceiro período e dão conta dos problemas associados à sua implementação e avaliação.

Os trabalhos de grupo obedecem a um guião, são apresentados oralmente nas aulas e dão origem a debates na aula. São realizados utilizando a metodologia de trabalho de projeto e servem para observar a iniciativa e autonomia do aluno e para verificar a sua capacidade de trabalho em equipa.

Os trabalhos individuais são realizados dentro ou fora da sala de aula, obedecendo, em alguns casos, a uma planificação, são atribuídos em função do perfil do aluno e promovem o interesse pela pesquisa fora da sala de aula, a responsabilidade individual e reflexões críticas pessoais.

Os trabalhos de casa servem para consolidar os conteúdos e são objeto de avaliação formativa e sumativa.

Os comportamentos e as atitudes dos alunos na aula são objeto de avaliação por parte dos professores e até têm algum peso na classificação dos alunos, mas são muito poucos os professores que admitem fazer registos da observação desses comportamentos e atitudes.

Os professores incentivam e valorizam a participação, ordenada e espontânea ou provocada, dos alunos na aula, fazem a observação dessa participação e do interesse dos alunos em cada aula, mas nem todos os professores fazem registos.

Os professores elaboram os instrumentos de avaliação individualmente e nesta elaboração dão muita importância ao programa da disciplina de Filosofia e à planificação do departamento/grupo disciplinar; as suas práticas avaliativas incidem sobretudo nos conteúdos programáticos, nos objetivos específicos da disciplina e nas competências. Os testes têm um peso claramente superior ao de todos os outros instrumentos e fontes de avaliação (em média, os testes valem 74%), peso que foi estabelecido pelo departamento/grupo disciplinar.

Entre as vantagens dos testes, os professores destacam a objetividade e a aferição das aprendizagens, mas os testes também são utilizados com um carácter formativo, tanto para alunos (diagnóstico das dificuldades individuais de aprendizagem/orientação do aluno no estudo) como para professores (obtenção de informações sobre o sucesso das estratégias e metodologias de ensino). As desvantagens mais referidas são o facto de os testes só avaliarem o domínio dos conhecimentos, deixando de fora outras competências como a capacidade de expressão oral ou o interesse e aplicação dos alunos e o risco de o ensino e a aprendizagem serem direccionados para os testes.

Quanto às vantagens dos outros instrumentos de avaliação, destaca-se a sua abrangência, uma vez que permitem avaliar aspetos da aprendizagem não suscetíveis de avaliação através de testes, como o trabalho em equipa, o domínio do discurso oral, os hábitos e atitudes do aluno, a autonomia e responsabilidade. Em relação às desvantagens dos outros instrumentos de avaliação, são menos fiáveis, menos rigorosos e menos objetivos e nem sempre

podem ser aplicados a todos os alunos simultaneamente, para além de apresentarem dificuldades de registo e de implementação em turmas grandes.

Mais de oito em cada dez professores adaptam a avaliação ao nível de desempenho da turma, adaptando e diversificando os instrumentos de avaliação (sendo esta adaptação feita em dois sentidos: instrumentos mais exigentes para as turmas melhores e com outra estrutura – mais simples – para as mais fracas), e têm em conta as características dos alunos na avaliação, fazendo instrumentos de avaliação adequados às suas características, valorizando mais determinados instrumentos ou fontes (por exemplo, as atitudes e os comportamentos), definindo objetivos mínimos a alcançar e recorrendo a metodologias mais adaptadas às suas características.

Em relação às consequências da avaliação, quase nove em cada dez professores afirmam que os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores, levando-os a alterar estratégias ou metodologias e a adequar a forma e o ritmo das abordagens dos conteúdos; para a maioria dos professores a adaptação de métodos e estratégias tem lugar quando os resultados não são bons ou são diferentes do esperado, mas também há quem refira que os bons resultados dos alunos também têm influência nas suas práticas pedagógicas.

A maior parte dos participantes considera que os resultados da avaliação dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores nem das escolas e justifica a sua opinião com base em dois tipos de argumentos: 1) dado que os resultados dos alunos dependem de muitos fatores que o professor não controla, os resultados dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores; 2) se os resultados dos alunos forem utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores, alguns professores manipulam os resultados dos alunos para obterem uma avaliação positiva, ocorrendo assim uma subversão da avaliação, logo, os resultados dos alunos não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores.

As mudanças na avaliação em Filosofia foram abordadas de dois pontos de vista – o primeiro tem que ver com a opinião dos professores acerca da avaliação externa em Filosofia, no futuro, e o segundo tem que ver com as mudanças na avaliação do passado para o presente. A maioria dos professores pensa que todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano, porque isso permitiria, entre

outras coisas, melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, aumentar o rigor, credibilizar e dignificar a disciplina de Filosofia e garantir igualdade nos critérios e níveis de exigência a que os alunos são submetidos. Relativamente às mudanças na avaliação, do passado para o presente, tendo em conta a sua própria experiência enquanto alunos, 89% dos professores acham que houve mudanças na forma como avaliam os seus alunos em relação àquela como foram avaliados, sendo a mais mencionada a utilização atual de uma grande diversidade de instrumentos de avaliação, em oposição à utilização do teste como instrumento único de avaliação.

Para a maioria dos professores, as dificuldades sentidas na avaliação não estão relacionadas com a formação académica nem com a profissionalização, uma vez que quase seis em cada dez consideram que a sua formação académica e/ou modalidade de formação os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos. As principais dificuldades sentidas na avaliação dos alunos são as seguintes: a dificuldade em encontrar critérios justos e objetivos de avaliação, a dificuldade em quantificar os elementos de avaliação (sobretudo, os elementos relacionados com o comportamento, a participação e as atitudes dos alunos) de modo a atribuir uma classificação no final do período e a dificuldade associada ao risco de não atender a todas as competências dos alunos.

Para melhorar a forma de avaliar os alunos em Filosofia, os professores fazem muitas sugestões, algumas incompatíveis entre si; entre outros aspetos, as sugestões dos professores têm que ver com a diversificação de instrumentos, estratégias e metodologias, com os programas, com a dimensão das turmas e as condições nas escolas, com os exames nacionais, com o horário e a formação de professores.

Em síntese, as principais regularidades observadas foram as seguintes: os professores participantes no estudo integram a avaliação no processo de ensino-aprendizagem (consideram que fazem avaliação sumativa e avaliação formativa); os professores e os alunos são os intervenientes mais importantes na avaliação, sendo o professor o mais valorizado em primeiro lugar; recorrem a uma grande diversidade de fontes e instrumentos de avaliação, que elaboram individualmente, mas privilegiam os testes; fazem incidir as suas práticas avaliativas sobretudo nos conteúdos programáticos e nos objetivos específicos da disciplina; em média, os testes valem 74%, tendo esta percentagem sido estabelecida pelo departamento/grupo disciplinar; adaptam a avaliação ao nível de desempenho da turma e têm em conta as características dos

alunos na avaliação; os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores, mas não podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores nem das escolas; todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano; a principal mudança na forma como avaliam os seus alunos em relação àquela como foram avaliados é a utilização atual de uma grande diversidade de instrumentos de avaliação, em oposição à utilização do teste como instrumento único de avaliação; as dificuldades sentidas na avaliação não estão relacionadas com a formação académica nem com a profissionalização, mas com o estabelecimento de critérios justos e com a quantificação de determinados elementos de avaliação.

6.2. Perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia segundo o sexo, o modelo de profissionalização e a experiência de ensino

Nesta secção, apresenta-se uma síntese das principais conclusões relativas à segunda questão de investigação. Nesta questão, o que estava em causa era saber se existiam diferenças entre os subgrupos definidos por cada uma das variáveis consideradas – *sexo*, *modelo de profissionalização* e *experiência de ensino* – nas respostas aos vários itens fechados do questionário. Para determinar se existiam diferenças, definiram-se dois critérios: um critério absoluto, segundo o qual se considerou haver diferenças entre os grupos se a diferença entre as respetivas percentagens fosse não inferior a cerca de 15%; e um critério estatístico, segundo o qual se considerou haver diferenças estatisticamente significativas se da aplicação do teste de χ^2 à tabela de contingência 2x2 resultasse um nível de significância inferior a 0,05, ou diferenças próximas da significância estatística se da aplicação do teste de χ^2 à tabela de contingência 2x2 resultasse um valor do nível de significância p tal que $0,05 < p < 0,10$.

6.2.1. Variável *sexo*

A variável *sexo* deu origem a dois subgrupos de professores (63,1% do sexo feminino e 36,9% do sexo masculino), concluindo-se que existem diferenças entre os sexos em 16 itens do questionário, das quais quatro se revelaram estatisticamente significativas e três próximas da significância estatística, a saber:

- 1) O sexo feminino considerou mais a função de avaliação desenvolver o aluno enquanto pessoa.

- 2) O sexo masculino considerou mais o conselho de turma como interveniente mais influente na avaliação e valorizou mais frequentemente o professor em primeiro lugar, acontecendo o mesmo com o segundo lugar atribuído os alunos.
- 3) O sexo feminino usa mais as composições/ensaios filosóficos, os trabalhos de casa e os trabalhos individuais (diferenças estatisticamente significativas, com $p < 0,003$, $p < 0,031$ e $p < 0,021$, respetivamente).
- 4) O sexo masculino valoriza mais os testes em primeiro lugar para atribuir as classificações aos alunos.
- 5) O sexo feminino considerou mais os manuais escolares (diferença próxima da significância estatística, com $p < 0,053$) e as orientações da escola, designadamente do conselho pedagógico.
- 6) O sexo feminino tem práticas avaliativas que incidem mais nas atividades desenvolvidas pelos alunos (diferença próxima da significância estatística, com $p < 0,095$).
- 7) O sexo masculino tem práticas avaliativas que incidem mais nas redes conceptuais.
- 8) O sexo feminino elabora mais os instrumentos de avaliação em reuniões de professores que lecionam o mesmo ano.
- 9) O sexo feminino atribui mais ao departamento/grupo disciplinar a decisão sobre a percentagem dos testes.
- 10) O sexo masculino considerou mais que a formação académica e/ou modalidade de profissionalização os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos (diferença estatisticamente significativa, com $p < 0,022$).
- 11) O sexo masculino considerou mais que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores (diferença próxima da significância estatística, com $p < 0,078$).

6.2.2. Variável *modelo de profissionalização*

A variável *modelo de profissionalização* deu origem a dois subgrupos de professores (o subgrupo do modelo de profissionalização 1 [MP1], constituído pelos professores que fizeram estágio clássico ou profissionalização em exercício/serviço ou qualificação em ciências da educação, corresponde a 57,1% e o subgrupo do modelo de profissionalização 2 [MP2],

constituído pelos professores que fizeram estágio integrado ou outro, corresponde a 42,9%), concluindo-se que as diferenças entre os modelos de profissionalização se aproximam, mas ficam aquém, dos 15%, em dois itens do questionário, e em três itens excedem claramente os 15%, mas só num a diferença se revelou estatisticamente significativa. As diferenças são as seguintes:

- 1) O grupo do MP1 considera mais a função de avaliação obter informações que lhe permitam tomar decisões sobre o seu ensino.
- 2) O grupo do MP2 valoriza mais os alunos em segundo lugar, considerando a ordem pela qual os intervenientes são valorizados.
- 3) O grupo do MP1 valoriza mais no primeiro lugar os testes escritos, se consideramos a ordem pela qual as fontes e instrumentos são indicados pelos professores.
- 4) O grupo do MP1 atribui mais a decisão sobre a percentagem dos testes ao departamento/grupo disciplinar.
- 5) O grupo do MP1 considera mais que todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano (diferenças estatisticamente significativas, com $p < 0,011$).

6.2.3. Variável *experiência de ensino*

A variável *experiência de ensino* deu origem a dois subgrupos de professores (o subgrupo dos professores que têm até 20 anos de serviço, que corresponde a 39,2%, e o subgrupo dos professores que têm mais de 20 anos de serviço, que corresponde a 60,8%), concluindo-se que existem diferenças entre os dois em 16 itens do questionário, dos quais três se revelaram estatisticamente significativas e uma próxima da significância estatística, a saber:

- 1) Os professores com mais de 20 anos de serviço referem mais as funções de avaliação atribuir notas aos seus alunos e obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem (ambas estatisticamente significativas, com $p < 0,044$, em atribuir notas aos seus alunos e $p < 0,012$, em obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem).
- 2) Os professores com mais de 20 anos de serviço referem mais o conselho de turma como interveniente na avaliação (diferença estatisticamente significativa, com $p < 0,007$) e como um dos três intervenientes mais valorizados, bem como o

interveniente escola; e quando se considera a ordem pela qual os intervenientes são valorizados, valorizam mais o conselho de turma em terceiro lugar.

- 3) Os professores com até de 20 anos de serviço consideram mais os trabalhos de grupo nas três fontes e instrumentos mais valorizados, e, tendo em conta a ordem pela qual as fontes e instrumentos são indicados pelos professores, atribuem mais o segundo lugar à participação e interesse dos alunos na aula, e mais o terceiro lugar aos trabalhos de grupo.
- 4) Os professores com mais de 20 anos de serviço, tendo em conta a ordem, referem mais os testes em primeiro lugar, mais os trabalhos individuais em segundo lugar, e mais a participação e interesse dos alunos na aula em terceiro lugar.
- 5) Os professores com mais de 20 anos de serviço usam mais os manuais escolares na preparação dos instrumentos de avaliação (diferença próxima da significância estatística, com $p < 0,095$), centram mais as práticas de avaliação nas redes conceptuais e atribuem mais ao conselho pedagógico da sua escola a decisão sobre a percentagem dos testes.
- 6) Os professores com até 20 anos de serviço atribuem mais ao departamento/grupo disciplinar a decisão sobre a percentagem dos testes.
- 7) Os professores com até 20 anos de serviço consideram mais que a formação académica e/ou modalidade de profissionalização os prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos.

6.3. Comparação com outros estudos

Os resultados da nossa investigação parecem ser consistentes com os resultados de algumas investigações e inconsistentes com os resultados de outras. Por exemplo, Fernandes (2009, p. 90) sintetizando os resultados produzidos por investigações realizadas no âmbito de programas de mestrado, refere que a “avaliação ainda é um processo pouco transparente. Os critérios de avaliação, de correcção e de classificação não são, em geral, explicitados nem clarificados com os alunos”. A nossa investigação parece não confirmar a falta de transparência: quase todos os professores admitem discutir os resultados das avaliações com os seus alunos, privilegiando nesta discussão os aspetos formativos, entre os quais se inclui a explicitação dos critérios de avaliação, e alguns informam antecipadamente os alunos sobre os objetivos e

conteúdos a avaliar, dão a conhecer previamente a estrutura dos testes e escrevem as cotações atribuídas a cada resposta.

Os resultados da nossa investigação são consistentes com os de outras investigações, no que respeita à avaliação de atitudes, que continua a fazer-se mais de modo espontâneo e intuitivo do que com base em observações estruturadas, sistemáticas e continuamente registadas, e onde é mais difícil ser objetivo, à semelhança do que foi constatado no estudo citado seguidamente.

Num estudo realizado por Baptista (1997) ao nível do ensino secundário constata-se que a avaliação de atitudes é fundamentalmente desenvolvida através de observação não estruturada. Os docentes que utilizam instrumentos mais estruturados como escalas de atitudes e listas de verificação são em menor número, sendo os professores experientes que mais valorizam a observação espontânea. Por outro lado, as investigações neste nível de ensino evidenciam também que, de forma geral, os docentes tendem a desvalorizar as avaliações do contexto, do processo e do domínio socio-afectivo, uma vez que são encaradas como obstáculo à justiça e à objectividade da própria avaliação. (Barreira & Pinto, 2006, p.32)

Os resultados da nossa investigação são claramente consistentes com (e muito próximos dos) resultados obtidos por Alves, Fernandes e Machado (2008) na investigação sobre as perspectivas e práticas de avaliação de professores de Matemática. A nossa investigação replica muitos dos resultados obtidos por aqueles autores, em vários domínios: funções, intervenientes e instrumentos de avaliação; preparação e adaptação da avaliação; e consequências da avaliação e dificuldades sentidas.

Os resultados da nossa investigação também são consistentes com os da investigação de Pereira (2010), que estudou as *Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo*, designadamente quanto ao uso do teste como principal instrumento de avaliação, às funções da avaliação e à diversificação dos instrumentos de avaliação. Com efeito, nesta investigação, cujo objetivo era “conhecer as concepções e as práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo à luz da quarta geração de avaliação – avaliação como ‘negociação, e ‘construção’” (Pereira, 2010, p. 58), a autora conclui que,

de uma forma geral os professores de Filosofia entrevistados encaram a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e apresentam uma aproximação à avaliação reguladora, construtiva, formativa e formadora. Todavia, a tradicional técnica de testagem – o teste, continua a imperar nas

práticas avaliativas dos professores de Filosofia para verificar se os objectivos foram cumpridos pelos alunos. É caso para dizer que a tradição ainda impera, apesar do esforço para diversificar os instrumentos (p. 109).

6.4. Limitações do estudo

Pelo facto de recorrer ao inquérito por questionário, este estudo apresenta, desde logo, as limitações decorrentes do uso desta técnica, já identificadas em *4.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados*, a saber:

- 1) O material recolhido pode ser superficial. A padronização das perguntas não permite captar diferenças de opinião significativas ou subtis entre os inquiridos.
- 2) As respostas podem dizer respeito mais ao que as pessoas dizem que pensam do que ao que efectivamente pensam. (Almeida, 1994, p. 213)

A dimensão da amostra de professores de Filosofia com que trabalhamos na nossa investigação (84 professores) constitui outra limitação importante, uma vez que, não podendo ser considerada representativa dos professores de Filosofia do ensino secundário da área de influência da DREN (universo do nosso estudo), os resultados obtidos não podem ser generalizados ao universo.

Por outro lado, devido à reduzida dimensão da amostra, a questão de investigação 2) não foi completamente respondida e, portanto, o objetivo 2) não foi completamente atingido: não determinámos se as perspetivas e práticas de avaliação dos professores de Filosofia são influenciadas pela *relação que os professores mantêm com o estágio pedagógico* e pela *localização da escola* onde trabalham, dado que, para estas variáveis, não conseguimos constituir todos os subgrupos com, pelo menos, 30 unidades – essenciais para a validade das inferências estatísticas.

O facto de o inquérito por questionário que serviu para recolher os dados ter sido administrado durante dois anos letivos pode, igualmente, considerar-se uma limitação, uma vez que não sabemos até que ponto isso influenciou as respostas dos professores.

6.5. Perspetivas de investigação futura

Dada a reduzida dimensão da amostra, que não nos permitiu generalizar os resultados da investigação ao universo considerado (professores de Filosofia do ensino secundário da área de influência da DREN), uma perspetiva de investigação futura seria verificar em que medida

uma amostra de maior dimensão e representativa dos professores de Filosofia do ensino secundário da área de influência da DREN confirmaria as conclusões a que chegámos. Por outro lado, uma vez que, neste estudo, determinámos as perspetivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia, tendo por base as suas respostas a um questionário, mas não observámos diretamente essas práticas, seria interessante complementar o uso do inquérito por questionário com a observação de aulas (recorrendo, portanto, à observação não participante) para verificar em que medida as práticas aqui referidas (e as determinadas pela aplicação do inquérito por questionário a uma amostra mais alargada e representativa) são efetivamente práticas dos professores de Filosofia. Estas duas vertentes da investigação futura poderiam ainda ser complementadas com as perspetivas dos alunos sobre o mesmo assunto, aos quais poderia ser aplicado também um inquérito por questionário. Teríamos, assim, três fontes de investigação para fazer a triangulação de dados, e, portanto, obtermos um conhecimento mais aproximado da realidade social estudada.

A concluir esta investigação, temos de reconhecer que a avaliação não é tudo. “Mas, se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada” (Meirieu, 1994, p. 13). Como diz Santos Guerra (2009, p. 102), que já citámos na introdução: “Compreender o que é a avaliação e fazê-la bem seria uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação* (3.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2008). Para uma crítica da avaliocracia. *Ops! Revista de opinião socialista*, 2, Nov08, pp. 14-16. [Disponível em http://www.opiniaosocialista.org/downloads/ops_02.pdf, consultado a 11 de Julho de 2009].
- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. In Maria Palmira Alves e Jean-Marie De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. & Costa, A. (n.d.). *Avaliação das aprendizagens em filosofia*. Sociedade Portuguesa de Filosofia – Centro para o Ensino da Filosofia. [Disponível em http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/327/aval_aprend_filosofia.pdf, consultado a 24 de abril de 2012].
- Almeida, A., Galvão, P., Mateus, P., Murcho, D. & Teixeira, C. (2007a). *A arte de ensinar a pensar – Livro de apoio*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Almeida, A., Galvão, P., Mateus, P., Murcho, D. & Teixeira, C. (2007b). *A arte de pensar – Filosofia 10.º ano*, vol. 1. Lisboa: Didáctica Editora.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, J. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação* (2.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M. (2004). *Curriculum e avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

- Alves, M. (2008). *Teoria e Modelos de Avaliação – Texto de apoio*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. & Machado, E. (2008). Nota de apresentação. In M. Palmira Alves e Eusébio A. Machado (orgs). *Avaliação com sentido(s)* (pp. 9-17). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M., Fernandes, J. & Machado, E. (2008). *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Matemática*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, J. (2005). Uma prova de ignorância. In *Diário de Notícias*, 22 outubro 2005.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2006). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. [Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf>, consultado em 20 de março de 2012].
- Beraza, M. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In Felipe Trillo (coord.). *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.
- Birou, A. (1988). *Dicionário de ciências sociais*. Círculo de Leitores.
- Black, P. & William, D. (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica – sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boggino, Norberto (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86. [Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 18 de agosto de 2011].
- Bolívar, A. (2000). A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In Felipe Trillo (coord.). *Atitudes e valores no ensino* (pp. 123-170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bowen & Hobson (1987). O papel do professor na educação moderna. Tradução de Rui Daniel Cunha (Retirado de *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, Brisbane: John Wiley & Sons, 1987, 2.^a ed., pp. 8-9). [Disponível

em <http://criticanarede.com/html/professor.html>, consultado em 25 de março de 2011].

Climaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, A. (2004). Porto. *Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?* VI Encontro de Didáctica da Filosofia. Porto: FLUP. [Disponível em http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf, consultado em 2 de setembro de 2012].

Costa, A. (2005). Avaliação e modelo de exames nacionais. In António Costa (Org.). *Para a renovação do ensino da Filosofia. Actas dos Encontros de Caparide de 16 e 17 de Abril de 2004*. Lisboa: Plátano Editora.

Costa, A. (2009). Metafilosofia. In Aires Almeida (Org.). *Dicionário escolar de filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.

Crato, N. (2006). O «eduquês» em discurso directo (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

De Ketele, J-M (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. Palmira Alves e Eusébio A. Machado (orgs). *Avaliação com sentido(s)* (pp. 109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Lisboa: Editorial Presença.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* (3.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Depresbiteri, L. (1989). *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (2012). Estatísticas da educação 2010/2011. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). [Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=672&fileName=EEF2011.pdf>, consultado em 27 de agosto de 2012].

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. e Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Expresso - Guia do Estudante* de 9 de Maio de 2009. *Especialista em avaliação questiona exames*. [Disponível em <http://expresso.sapo.pt/especialista-em-avaliacao-questiona-exames=f518852>, consultado em 15 de Março de 2012].
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), 581-600.
- Fernandes, D. (2009). A avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 87-100. [Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 17 de março de 2012].
- Fernandes, D. (2012). A propósito da racionalidade da chamada revisão da estrutura curricular. *A página da educação*, Série II, n.º 196, 20-21.
- Fernandes, J. M. (2005). Depois das listas mais liberdade de aprender. In *Público*, 22 de outubro de 2005.
- Ferreira, C. (2010). *Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação*. [Disponível em <http://correiodaeducacao.asa.pt/72863.html>, consultado em 17 de março de 2011].
- Fortin, M-F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.). Loures: Lusociência.

- Freitas, C. (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), 95-130.
- Galvão, P. (2009). Valor. In Aires Almeida (org.). *Dicionário escolar de filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Guinote, P. (2012). Os Exames não são Trauma, nem distração. In *A educação do meu umbigo*. [Disponível em <http://educar.wordpress.com>, consultado em 31 de março de 2012].
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação (balanço dos saberes produzidos pela pesquisa). In C. Hadji, *Avaliação desmistificada* (pp. 27-49). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs. Projects and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Júri Nacional de Exames (2011). *Avaliação externa da aprendizagem – Exames nacionais e provas de aferição 2011*. Direção Geral da Educação – Ministério da Educação e Ciência. [Disponível em http://www.dgidec.min-edu.pt/jurinacionalexames/data/jurinacionalexames/relatorios/2011/relatorio_final_jne_2011.pdf, consultado em 21 de abril de 2012].
- Kechikian, A. (1993). *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 33-38. [Disponível em <http://dererummundi.blogspot.com/2008/08/normal-que-escola-seja-inigualitaria.html>, consultado em 20 de fevereiro de 2011].
- Kenny, A. (2003). *História concisa da filosofia ocidental* (2.^a ed.). Lisboa: temas e Debates.
- Kolak, D. & Martin, R. (2004). *Sabedoria sem respostas – Uma breve introdução à filosofia*. Lisboa: temas e Debates.

- Matos, M., Lopes, C. & Nunes, S. (2006). Reflexões sobre os rankings do secundário. *Inv. Op.* [online]. 2006, vol.26, nº.1, 1-21. [Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-51612006000100001&lng=pt&nrm=iso, consultado em 29 de março de 2012].
- Ministério da Educação (2001). *Programa de Filosofia do 10.º e 11.º Anos*. [Disponível em http://www.dgdc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/filosofia_10_11.pdf, consultado em 8 de setembro de 2009].
- Maulini, O. (1996), Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer (les notes à) l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer. Genève, Association Agatha. [1996-01]. [Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>, consultado em março de 2009].
- Meirieu, Philippe (1994). Prefácio. In Charles Hadji, *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos* (pp. 13-15) Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2009). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Murcho, D. (2011). *Sete ideias filosóficas que toda a gente deveria conhecer*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Murcho, D. (2002). *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nagel, T. (1995). *Que quer dizer tudo isto? Uma iniciação à filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso. Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14 (1-2), 9-33.[Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4821/1/08712212_2001_1_23.pdf, consultado em Abril de 2012].
- Oizerman, T. (1976). *Problemas de história da filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132) Porto: Porto Editora.

- Pereira, V. (2010). *Concepções e práticas de avaliação dos professores de Filosofia do ensino secundário de uma escola da Lezíria e Médio Tejo*. Coimbra. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J. & Silva, A. (2001). Uma visão global sobre as ciências sociais. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (11.^a ed.) (pp. 9-27). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Platão (1980). *A República* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Popper, Karl (2003). *Conjecturas e refutações*. Lisboa: Almedina.
- Reboul, O. (2000). *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da aprendizagem* (4.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, P. (1995). As três “lógicas” da avaliação dos dispositivos educativos. In Albano Estrela e Pedro Rodrigues. *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp. 93-120) Lisboa: Edições Colibri.
- Rodriguez, X. (2000). Os conteúdos atitudinais: problemas conceptuais e propostas. In Felipe Trillo (coord.). *Atitudes e valores no ensino* (pp. 99-122). Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos Guerra, M. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 101-114. [Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em Março de 2012].

- Santos, L. (Org.) (2010). *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Serafini, O. (1981). *Notas para avaliação de aspectos não-cognitivos do currículo*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. [Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002368.pdf>, consultado em 18 de agosto de 2010].
- Serrão, V. (1976). Universidade. In *Verbo-Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, vol. 18. Lisboa: Editorial Verbo.
- Silva, A. (1966). *Filosofia Social*. Évora: Instituto de Estudos Superiores de Évora.
- Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 88, 703-725. [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, consultado em 22 de fevereiro de 2009].
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.
- Vial, M. (2001). Ensaio sobre o processo de referenciação. In J-J. Bonniol e M. Vial. *Modelos de avaliação: textos fundamentais* (pp. 21-45) Porto Alegre: Artmed.
- Vilhena, T (1999). *Avaliar o Extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Wong, B. (2009). *Atitudes e comportamento dos alunos podem determinar subida de notas*. In *Público*, 29 de março de 2009.
- Worsley, P. (1983). *Introdução à sociologia* (5.ª ed.). Lisboa: Dom Quixote
- Zabalza, M. (1995). A avaliação no contexto da reforma. In José A. Pacheco e Miguel Zabalza (orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp. 13-38) Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

Portaria n.º 550-A/2004, de 21 de Maio – Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos de nível secundário de educação.

Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de Maio – Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação.

Portaria n.º 550-E/2004, de 21 de Maio – Cria diversos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados, aprova os respetivos planos de estudo e o regime de organização administrativa, pedagógica e de avaliação do ensino recorrente de nível secundário.

Despacho n.º 1942/2012, de 10 de Fevereiro – Estabelece o calendário dos exames nacionais para o ano de 2012.

Norma 01/JNE/2012 – Instruções para a inscrição - Provas finais e exames do ensino básico e do ensino secundário. Ministério da Educação e Ciência.

NP4512 (2012). Sistema de gestão da formação profissional, incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia – Requisitos. Caparica: Instituto Português da Qualidade.

NP EN ISO 9000 (2005). Sistemas de gestão da qualidade – fundamentos e vocabulário. Caparica: Instituto Português da Qualidade.

ANEXOS

Anexo 1 – Primeira página do questionário de avaliação de aprendizagens em filosofia (1.^a versão)

Estimado(a) Professor(a),

O presente questionário, a que vimos pedir-lhe que responda, enquadra-se num estudo sobre *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia*, desenvolvido no âmbito da preparação da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves.

Sabendo que não há respostas correctas nem erradas, pedimos-lhe que responda a todas as questões, da forma mais completa possível. Garantiremos sempre o anonimato dos respondentes e comprometemo-nos a não usar os dados obtidos a não ser para uso exclusivo no âmbito deste estudo.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e, no caso de estar interessado em conhecer os resultados desta investigação, teremos todo o prazer em facultá-los, logo que esteja concluída. Se quiser receber os resultados da investigação, indique o seu endereço de correio electrónico:

Para responder ao questionário, deverá, em primeiro lugar, copiá-lo para o disco rígido do seu computador.

Para responder, coloque o cursor nos espaços sombreados. Depois de responder, grave o questionário no seu computador e envie-o, por favor, por correio electrónico, para: aapadrao@gmail.com

DADOS PESSOAIS	
Idade (em 30-06-2010)	anos
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Situação profissional	<input type="checkbox"/> Quadro de Escola/Agrupamento <input type="checkbox"/> Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Outra. Qual?
Modelo de profissionalização	<input type="checkbox"/> Estágio clássico <input type="checkbox"/> Profissionalização em exercício/serviço <input type="checkbox"/> Qualificação em Ciências da Educação – Univ. Aberta <input type="checkbox"/> Estágio integrado <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
Número de anos de serviço docente (em 30-06-2010)	
É ou já foi Orientador de Estágio?	<input type="checkbox"/> Sim Se sim, durante quantos anos? <input type="checkbox"/> Não
No ano lectivo 2009/2010, em que ano(s) leccionou a disciplina de Filosofia?	<input type="checkbox"/> 10.º ano <input type="checkbox"/> 11.º ano <input type="checkbox"/> 12.º ano
Se, no ano lectivo 2009/2010, não leccionou a disciplina de Filosofia, qual foi o último ano lectivo em que a leccionou?	

DADOS SOBRE A ESCOLA	
Nome da escola	
Distrito	
Concelho	
Localização	<input type="checkbox"/> Meio urbano <input type="checkbox"/> Meio rural <input type="checkbox"/> Meio semi-urbano
Tipologia	<input type="checkbox"/> Escola Secundária <input type="checkbox"/> Escola Básica e Secundária
Número de professores do Grupo de Filosofia, em 2009/2010	

DADOS SOBRE OS MANUAIS ADOPTADOS	
Manual adoptado no 10.º ano	
Manual doptado no 11.º ano	

Anexo 2 – Questionário de avaliação de aprendizagens em filosofia

Estimado(a) Professor(a),

O presente questionário, a que vimos pedir-lhe que responda, enquadra-se num estudo sobre *Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia*, desenvolvido no âmbito da preparação da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves.

Sabendo que não há respostas correctas nem erradas, pedimos-lhe que responda a todas as questões, da forma mais completa possível. Garantiremos sempre o anonimato dos respondentes e comprometemo-nos a não usar os dados obtidos a não ser para uso exclusivo no âmbito deste estudo.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e, no caso de estar interessado em conhecer os resultados desta investigação, teremos todo o prazer em facultá-los, logo que esteja concluída. Os resultados serão divulgados em <http://www.esas.pt/apadrao/questionario/>.

Para responder ao questionário, deverá, em primeiro lugar, copiá-lo para o disco rígido do seu computador. Para responder, coloque o cursor nos espaços sombreados. Depois de responder, grave o questionário no seu computador.

Para enviar o questionário, de modo completamente anónimo, aceda, por favor, a <http://www.esas.pt/apadrao/questionario/>, clique em “Procurar” para anexar o questionário a que respondeu e que gravou no disco rígido do seu computador e, finalmente, clique em “Enviar”.

DADOS PESSOAIS	
Idade (em 30-06-2010)	anos
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Situação profissional	<input type="checkbox"/> Quadro de Escola/Agrupamento <input type="checkbox"/> Quadro de Zona Pedagógica <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Outra. Qual?
Modelo de profissionalização	<input type="checkbox"/> Estágio clássico <input type="checkbox"/> Profissionalização em exercício/serviço <input type="checkbox"/> Qualificação em Ciências da Educação – Univ. Aberta <input type="checkbox"/> Estágio integrado <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
Número de anos de serviço docente (em 30-06-2010)	
É ou já foi Orientador de Estágio?	<input type="checkbox"/> Sim Se sim, durante quantos anos? <input type="checkbox"/> Não
No ano lectivo 2009/2010, em que ano(s) leccionou a disciplina de Filosofia?	<input type="checkbox"/> 10.º ano <input type="checkbox"/> 11.º ano <input type="checkbox"/> 12.º ano
Se, no ano lectivo 2009/2010, não leccionou a disciplina de Filosofia, qual foi o último ano lectivo em que a leccionou?	

DADOS SOBRE A ESCOLA	
Nome da escola	
Distrito	
Concelho	
Localização	<input type="checkbox"/> Meio urbano <input type="checkbox"/> Meio rural <input type="checkbox"/> Meio semi-urbano
Tipologia	<input type="checkbox"/> Escola Secundária <input type="checkbox"/> Escola Básica e Secundária
Número de professores do Grupo de Filosofia, em 2009/2010	

DADOS SOBRE OS MANUAIS ADOPTADOS	
Manual adoptado no 10.º ano	
Manual adoptado no 11.º ano	

QUESTIONÁRIO

1. Com que finalidade avalia em Filosofia? (Assinale com X todas as respostas que se aplicam ao seu caso.)	<input type="checkbox"/> Atribuir notas aos seus alunos <input type="checkbox"/> Obter informações que lhe permitam tomar decisões sobre o seu ensino <input type="checkbox"/> Obter informações para o aluno tomar decisões sobre a sua aprendizagem <input type="checkbox"/> Orientar as escolhas futuras dos alunos, como curso ou emprego <input type="checkbox"/> Desenvolver o aluno enquanto pessoa <input type="checkbox"/> Outra. Qual?
2. Quem intervém na avaliação, na sua disciplina? (Assinale com X todas as respostas que se aplicam ao seu caso.)	<input type="checkbox"/> O professor <input type="checkbox"/> Os alunos <input type="checkbox"/> O conselho de turma <input type="checkbox"/> Os pais ou encarregados de educação <input type="checkbox"/> A Escola <input type="checkbox"/> Outro. Quem?
3. Dos intervenientes referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	1.º) 2.º) 3.º)
4. Que fontes e instrumentos de avaliação utiliza para atribuir as classificações aos seus alunos no final dos períodos lectivos? (Assinale com X todas as respostas que se aplicam ao seu caso.)	<input type="checkbox"/> Testes escritos <input type="checkbox"/> Composições/Ensaaios filosóficos <input type="checkbox"/> Dossiês temáticos <input type="checkbox"/> Portefólios <input type="checkbox"/> Trabalhos de grupo <input type="checkbox"/> Trabalhos individuais <input type="checkbox"/> Trabalhos de casa <input type="checkbox"/> Participação e interesse dos alunos na aula <input type="checkbox"/> Comportamentos dos alunos na aula <input type="checkbox"/> Assiduidade e pontualidade dos alunos <input type="checkbox"/> Outras. Quais?
5. Das fontes e instrumentos de avaliação referidos na questão anterior, indique por ordem, no máximo de três, aqueles que mais valoriza na atribuição das classificações aos seus alunos.	1.º) 2.º) 3.º)
6. Considere as fontes e instrumentos de avaliação que referiu na questão anterior. Explique como os implementa com os seus alunos.	1.º) 2.º) 3.º)
7. Na elaboração dos diversos instrumentos de avaliação que utiliza, a que é que dá mais importância? (Assinale com um X todas as respostas que se aplicam ao seu caso.)	<input type="checkbox"/> Ao programa da disciplina de Filosofia <input type="checkbox"/> À planificação do seu Departamento/Grupo Disciplinar <input type="checkbox"/> Às orientações da sua escola, designadamente do Conselho Pedagógico <input type="checkbox"/> Ao Projecto Curricular de Turma <input type="checkbox"/> Aos manuais escolares <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
8. As suas práticas avaliativas centram-se: (Assinale com um X todas as respostas que se aplicam ao seu caso.)	<input type="checkbox"/> Nos conteúdos programáticos <input type="checkbox"/> Nos objectivos específicos da disciplina <input type="checkbox"/> Nas redes conceptuais <input type="checkbox"/> Nas actividades desenvolvidas pelos alunos

	<input type="checkbox"/> Numa actividade ou tema integrador <input type="checkbox"/> Nas competências <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
9. Como é que elabora os diversos instrumentos de avaliação que utiliza com os seus alunos? (Assinale com um X todas as respostas que se aplicam ao seu caso.)	<input type="checkbox"/> Individualmente <input type="checkbox"/> Em reuniões de professores que leccionam o mesmo ano <input type="checkbox"/> Em reuniões de Departamento/Grupo Disciplinar <input type="checkbox"/> Informalmente, com outro(s) colega(s) <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
10. No conjunto de todas as fontes e instrumentos de avaliação que utiliza, que percentagem atribui aos testes?	
11. A percentagem atribuída aos testes foi estabelecida por quem? (Assinale com um X todas as respostas que se aplicam ao seu caso.)	<input type="checkbox"/> Por si <input type="checkbox"/> Pelo seu Departamento/Grupo Disciplinar <input type="checkbox"/> Pelo Conselho Pedagógico da sua Escola <input type="checkbox"/> Por outrem. Quem?
12. Que vantagens e desvantagens vê na utilização dos testes?	Vantagens: Desvantagens:
13. Que vantagens e desvantagens vê na utilização dos outros instrumentos de avaliação?	Vantagens: Desvantagens:
14. Discute os resultados das avaliações com os seus alunos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se respondeu Sim, exemplifique:
15. Considera que a sua formação académica e /ou modalidade de profissionalização o prepararam adequadamente para avaliar os seus alunos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Porquê?
16. Indique as principais dificuldades que sente na avaliação dos seus alunos.	
17. Os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam as suas práticas pedagógicas posteriores?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se respondeu Sim, exemplifique:
18. Adapta a avaliação que efectua ao nível de desempenho da turma?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se respondeu Sim, como realiza essa adaptação?
19. Na avaliação dos seus alunos, tem em conta as características individuais?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se respondeu Sim, como o faz?
20. Em sua opinião, todos os alunos dos cursos científico-humanísticos deveriam ser submetidos a exame nacional a Filosofia, no final do 11.º ano?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Porquê?
21. Considerando a sua própria experiência enquanto aluno, acha que houve mudanças na forma como avalia os seus alunos em relação àquela como foi	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique:

avaliado?	
22. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho dos professores?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique:
23. Considera que os resultados da avaliação dos alunos podem ser utilizados para avaliar o nível de desempenho das escolas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique:
24. Em sua opinião, o que pode ser feito para melhorar a forma de avaliar os alunos em Filosofia?	

Data de preenchimento:

Muito obrigado pela sua colaboração.

António Padrão

**Anexo 3 – Mensagem de correio eletrónico enviada aos diretores das
escolas com ensino secundário da DREN**

Exmo(a) Senhor(a) Director(a),

O meu nome é António Padrão, sou professor de Filosofia do ensino secundário e estou a desenvolver um estudo sobre “Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia”, no âmbito da preparação da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves.

Com esta investigação sobre “Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia” pretendo dar um contributo para a compreensão da avaliação das aprendizagens dos alunos, na disciplina de Filosofia, concebida e realizada por professores, no exercício das suas práticas pedagógicas.

A população deste estudo é constituída pelo conjunto dos professores de Filosofia que, no ano lectivo de 2009/2010, leccionaram em escolas da área da DREN.

Em anexo, remeto um questionário para ser respondido, até 30 de Julho de 2010, por professores de Filosofia (Grupo 410) da escola que dirige. O sucesso deste estudo está, obviamente, dependente do número de respondentes. Solicito, por isso, a sua colaboração no sentido de reencaminhar este questionário para todos os professores de Filosofia da sua escola/agrupamento.

Agradecendo antecipadamente a sua colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos e subscrevo-me,

António Padrão

Anexo 4 – Lista de escolas da DREN para as quais foi enviada a mensagem de correio eletrónico a solicitar o preenchimento do questionário de avaliação de aprendizagens em filosofia

DISTRITO	CONCELHO	CÓD. DGRHE	CÓD. GEPE	ESCOLA	E-MAIL
Aveiro	Arouca	403910	104548	Escola Secundária Arouca	esa.direccao@gmail.com
Aveiro	Castelo de Paiva	340558	106146	Escola Básica e Secundária Castelo de Paiva	eb23castelopaiva@hotmail.com
Aveiro	Espinho	401559	107743	Escola Secundária Dr. Manuel Gomes Almeida	esmga@sapo.pt
Aveiro	Espinho	401560	107083	Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira	esmlaranjeira@mail.telepac.pt
Aveiro	Oliveira de Azeméis	343547	113401	Escola Básica e Secundária Fajões	geral@agrupamento-fajoes.pt
Aveiro	Oliveira de Azeméis	401742	113147	Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro	esb3fc@gmail.com
Aveiro	Oliveira de Azeméis	403003	113278	Escola Secundária Soares Basto	info@esec-soares-basto.rcts.pt
Aveiro	Santa Maria da Feira	340900	109632	Escola Básica e Secundária D. Moisés Alves de Pinho	escolaeb23moisesalvespinho@netc.pt
Aveiro	Santa Maria da Feira	402813	109630	Escola Secundária Santa Maria da Feira	escsmf@mail.telepac.pt
Aveiro	São João da Madeira	402850	116374	Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior	escola.sec3@mail.telepac.pt
Aveiro	São João da Madeira	402771	116413	Escola Secundária Dr. Serafim Leite	secserafim@mail.telepac.pt
Aveiro	São João da Madeira	402023	116286	Escola Secundária João da Silva Correia	secretaria@escolajsilvacorreia.com
Aveiro	Vale de Cambra	343328	119684	Escola Básica e Secundária Vale de Cambra	geral@esvcambra.pt
Braga	Amares	403805	301001	Escola Secundária Amares	info@esec-amaras.rcts.pt
Braga	Barcelos	400750	302707	Escola Secundária Alcaldes de Faria	tesc0537@mail.telepac.pt
Braga	Barcelos	403787	302719	Escola Secundária Barcelinhos	ce@esec-barcelinhos.rcts.pt
Braga	Barcelos	403799	302096	Escola Secundária Barcelos	secretaria@esec-barcelos.rcts.pt
Braga	Braga	400737	303753	Escola Secundária Alberto Sampaio	ce@esec-alberto-sampaio.rcts.pt
Braga	Braga	401122	303173	Escola Secundária Carlos Amarante	esca@net.novis.pt
Braga	Braga	401341	303900	Escola Secundária D. Maria II	info@esec-dona-maria-ii.rcts.pt
Braga	Braga	402205	303089	Escola Secundária Maximinos	secretaria@esec-maximinos.rcts.pt
Braga	Braga	402849	303947	Escola Secundária Sá de Miranda	essmir@mail.telepac.pt
Braga	Celorico de Basto	345726	305958	Escola Básica e Secundária Celorico de Basto	geral@23sceloricobasto.org
Braga	Esposende	401882	306499	Escola Secundária Henrique Medina	info@esec-henrique-medina.rcts.pt
Braga	Fafe	403775	307427	Escola Secundária Fafe	geral.esfafe@gmail.com
Braga	Guimarães	346834	308553	Escola Básica e Secundária Santos Simões	geral@esssimoes.mail.pt
Braga	Guimarães	401031	308844	Escola Secundária Caldas das Taipas	secretaria@esec-caldas-taipas.rcts.pt
Braga	Guimarães	401791	308115	Escola Secundária Francisco de Holanda	esfh@mail.telepac.pt
Braga	Guimarães	402187	308117	Escola Secundária Martins Sarmento	esmsarmento@mail.telepac.pt
Braga	Póvoa de Lanhoso	402588	309167	Escola Secundária Póvoa de Lanhoso	ce@esec-povoalanhoso.rcts.pt
Braga	Terras de Bouro	345994	310736	Escola Básica e Secundária Padre Martins Capela	info@eb23-pde-m-capela.rcts.pt
Braga	Terras de Bouro	345465	310057	Escola Básica e Secundária Rio Caldo	info@eb23-rio-caldo.rcts.pt
Braga	Vieira do Minho	343389	311345	Escola Básica e Secundária Vieira de Araújo	info@eb23-viera-araujo.rcts.pt
Braga	Vila Nova de Famalicão	401055	312577	Escola Secundária Camilo Castelo Branco	escsb@mail.telepac.pt
Braga	Vila Nova de Famalicão	401377	312521	Escola Secundária D. Sancho I	ce.es.d.Sancho1@mail.telepac.pt
Braga	Vila Nova de Famalicão	402400	312851	Escola Secundária Padre Benjamim Salgado	espbs.joane@gmail.com

DISTRITO	CONCELHO	CÓD. DGRHE	CÓD. GEPE	ESCOLA	E-MAIL
Braga	Vila Verde	403751	313847	Escola Secundária Vila Verde	tesc0601@mail.telepac.pt
Braga	Vizela	346822	314182	Escola Básica e Secundária Vizela	eb23s.infias@escolas.min-edu.pt
Braga	Vizela	401043	308823	Escola Secundária Caldas de Vizela	executivo@esvizela.edu.pt
Bragança	Alfândega da Fé	346160	401878	Escola Básica e Secundária Alfândega da Fé	info@eb23-alfandega-fe.rcts.pt
Bragança	Bragança	400671	402272	Escola Secundária do Abade de Baçal	info@esec-abade-bacal.rcts.pt
Bragança	Bragança	401638	402268	Escola Secundária Emídio Garcia	eseg@sapo.pt
Bragança	Bragança	402230	402347	Escola Secundária Miguel Torga	esmt01@esmt.mail.pt
Bragança	Carrazeda de Ansiães	346172	403561	Escola Básica e Secundária Carrazeda de Ansiães	info@eb23-carrazeda-ansiaes.rcts.pt
Bragança	Macedo de Cavaleiros	345398	405195	Escola Básica e Secundária Macedo de Cavaleiros	paulo.dias@agescmacedo.edu.pt
Bragança	Miranda do Douro	403738	406691	Escola Básica e Secundária Miranda do Douro	info@esec-miranda-douro.rcts.pt
Bragança	Mirandela	403702	407754	Escola Secundária Mirandela	info@esec-mirandela.rcts.pt
Bragança	Mogadouro	403684	408677	Escola Básica e Secundária Mogadouro	info@esc-mogadouro.rcts.pt
Bragança	Torre de Moncorvo	343420	409629	Escola Básica e Secundária Visconde de Vila Maior	secretaria@esec-dr-ramiro-salgado.rcts.pt
Bragança	Vila Flor	346184	410378	Escola Básica e Secundária Vila Flor	info@eb23-vila-flor.rcts.pt
Bragança	Vinhais	403672	412497	Escola Básica e Secundária D. Afonso III	esvinhais.afonsoiii@mail.telepac.pt
Guarda	Vila Nova de Foz Côa	402904	914907	Escola Básica e Secundária Tenente Coronel Adão Carrapatoso	info@esec-tc-adao-carrapatoso.rcts.pt
Porto	Amarante	400828	1301064	Escola Secundária Amarante	inf@esec.amarante.rcts.pt
Porto	Baião	345702	1302721	Escola Básica e Secundária Baião	eb23sbaiao@sapo.pt
Porto	Felgueiras	344382	1303635	Escola Básica e Secundária Idães	secretaria@eb23-idaes.rcts.pt
Porto	Felgueiras	401687	1303127	Escola Secundária Felgueiras	esfelgueiras@esfelgueiras.org
Porto	Felgueiras	403430	1303905	Escola Secundária Vila Cova da Lixa	secundarialixa@mailtelepac.pt
Porto	Gondomar	401869	1304960	Escola Secundária Gondomar	esgondomar@mail.prof2000.pt
Porto	Gondomar	403416	1304553	Escola Secundária Rio Tinto	secundariariotinto@net.novis
Porto	Gondomar	403404	1304328	Escola Secundária São Pedro da Cova	escolassecspedroc@portugalmail.pt
Porto	Gondomar	403428	1304806	Escola Secundária Valbom	info@esec-valbom.rcts.pt
Porto	Lousada	344291	1305904	Escola Básica e Secundária Lustosa	info@eb23-lustosa.rcts.pt
Porto	Lousada	402060	1305015	Escola Secundária Lousada	esec.lousada@mail.telepac.pt
Porto	Maia	403398	1306934	Escola Básica e Secundária Águas Santas	mianselmo@gmail.com
Porto	Maia	401171	1306017	Escola Secundária Castelo da Maia	ce@esec-maia-n2.rcts.pt
Porto	Maia	403386	1306608	Escola Secundária Maia	geral@esmaia.pt
Porto	Marco de Canaveses	404640	1307150	Escola Secundária Alpendurada	esa_3c@sapo.pt
Porto	Marco de Canaveses	402138	1307248	Escola Secundária Marco de Canaveses	esmarcocanaveses@mail.pt
Porto	Matosinhos	400683	1308872	Escola Secundária Abel Salazar	escabelsalazar@mail.telepac.pt
Porto	Matosinhos	400956	1308792	Escola Secundária Augusto Gomes	esb3.augustogomes@escolas.min-edu.pt
Porto	Matosinhos	401006	1308419	Escola Secundária Boa Nova	escsecboanova@mail.telepac.pt
Porto	Matosinhos	402011	1308345	Escola Secundária João Gonçalves Zarco	escol@zarco.mail.pt
Porto	Matosinhos	402412	1308261	Escola Secundária Padrão da Légua	ce@esec-padrao-legua.rcts.pt
Porto	Matosinhos	404380	1308675	Escola Secundária Senhora da Hora	info@esec-sra-hora.rcts.pt
Porto	Paços de Ferreira	403374	1309528	Escola Secundária Paços de Ferreira	ce@esec-pacos-ferreira.rcts.pt
Porto	Paredes	403465	1310527	Escola Secundária Daniel Faria	mario.es3@vianw.pt

DISTRITO	CONCELHO	CÓD. DGRHE	CÓD. GEPE	ESCOLA	E-MAIL
Porto	Paredes	402424	1310582	Escola Secundária Paredes	geral@esparedes.pt
Porto	Paredes	403453	1310955	Escola Secundária Vilela	director@esvilela.pt
Porto	Penafiel	344084	1311212	Escola Básica e Secundária Pinheiro	info@eb23-pinheiro.rcts.pt
Porto	Penafiel	402485	1311567	Escola Secundária Joaquim de Araújo	tesc1180@mail.telepac.pt
Porto	Penafiel	402473	1311034	Escola Secundária Penafiel n.º 1	espenafiel@mail.telepac.pt
Porto	Porto	340571	1312346	Escola Básica e Secundária Cerco	info@eb23-cerco.rcts.pt
Porto	Porto	346779	1312002	Escola Básica e Secundária Clara de Resende	geral@clararesende.pt
Porto	Porto	404445	1312658	Escola Secundária Alexandre Herculano	esaherculano@gmail.com
Porto	Porto	404585	1312225	Escola Secundária António Nobre	esanobre@mail.telepac.pt
Porto	Porto	400968	1312593	Escola Secundária Aurélia de Sousa	tesc0832@mail.telepac.pt
Porto	Porto	401134	1312054	Escola Secundária Carolina Michaelis	escarmic@vianw.pt
Porto	Porto	401766	1312436	Escola Secundária Filipa de Vilhena	filipa.vilhena@mail.telepac.pt
Porto	Porto	401780	1312511	Escola Secundária Fontes Pereira de Melo	secretaria_esfpm@sapo.pt
Porto	Porto	401845	1312772	Escola Secundária Garcia de Orta	info@esec-garcia-orta.rcts.pt
Porto	Porto	401924	1312089	Escola Secundária Infante D. Henrique	info@esec-infante-d-henrique.rcts.pt
Porto	Porto	402709	1312958	Escola Secundária Rodrigues de Freitas	info@esec-rodrigues-freitas.rcts.pt
Porto	Póvoa de Varzim	401675	1313392	Escola Secundária Eça de Queirós	eseq@mail.telepac.pt
Porto	Póvoa de Varzim	402680	1313003	Escola Secundária Rocha Peixoto	conselhoexecutivo@esrp-pv.mail.pt
Porto	Santo Tirso	404597	1314010	Escola Secundária D. Afonso Henriques	info@esec-vila-aves.rcts.pt
Porto	Santo Tirso	401237	1314986	Escola Secundária D. Dinis	d.dinis-st@kqnet.pt
Porto	Santo Tirso	402916	1314752	Escola Secundária Tomaz Pelayo	mjrf.estp@gmail.com
Porto	Trofa	402930	1314466	Escola Secundária Trofa	cdest@mail.telepac.pt
Porto	Valongo	404421	1315926	Escola Secundária Alfena	esalfena.admin@mail.telepac.pt
Porto	Valongo	403362	1315042	Escola Secundária Ermesinde	sec.ermesinde@mail.telepac.pt
Porto	Valongo	403350	1315134	Escola Secundária Valongo	esvalongo@mail.telepac.pt
Porto	Vila do Conde	404410	1316003	Escola Secundária D. Afonso Sanches	esec2_vconde@iol.pt
Porto	Vila do Conde	401997	1316007	Escola Secundária José Régio	geral-esjr@portugalmail.pt
Porto	Vila Nova de Gaia	310323	1317562	Escola Básica e Secundária Canelas	info@eb2-canelas.rcts.pt
Porto	Vila Nova de Gaia	400798	1317738	Escola Secundária Almeida Garrett	esagaia@megamail.pt
Porto	Vila Nova de Gaia	400919	1317671	Escola Secundária António Sérgio	esas.guia@antoniosergio.pt
Porto	Vila Nova de Gaia	403337	1317975	Escola Secundária Arquitecto Oliveira Ferreira	esarc@mail.telepac.pt
Porto	Vila Nova de Gaia	401158	1317570	Escola Secundária Carvalhos	escarvalhos.ce@iol.pt
Porto	Vila Nova de Gaia	401389	1317341	Escola Secundária Diogo de Macedo	secretaria_esdm@hotmail.com
Porto	Vila Nova de Gaia	401468	1317381	Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves	eb35.jgfa.guia@mail.telepac.pt
Porto	Vila Nova de Gaia	401936	1317837	Escola Secundária Inês de Castro	info@esic.pt
Porto	Vila Nova de Gaia	403349	1317380	Escola Secundária Oliveira do Douro	esc.olivdouro@mail.telepac.pt
Viana do Castelo	Arcos de Valdevez	340315	1601521	Escola Básica e Secundária Valdevez	info@eb23-arcos-valdevez.rcts.pt
Viana do Castelo	Caminha	345714	1602097	Escola Básica e Secundária Sidónio Pais	secretaria@eb23-caminha.rcts.pt
Viana do Castelo	Melgaço	345921	1603190	Escola Básica e Secundária Melgaço	info@eb23-melgaco.rcts.pt

DISTRITO	CONCELHO	CÓD. DGRHE	CÓD. GEPE	ESCOLA	E-MAIL
Viana do Castelo	Monção	403180	1604079	Escola Secundária Monção	jlobopereira@sapo.pt
Viana do Castelo	Paredes de Coura	343833	1605387	Escola Básica e Secundária Paredes de Coura	tesc0266@mail.telepac.pt
Viana do Castelo	Ponte da Barca	331004	1606298	Escola Básica e Secundária Diogo Bernardes	pbarca95@mail.telepac.pt
Viana do Castelo	Ponte de Lima	346214	1607085	Escola Básica e Secundária Arcozelo	zfernandes@gmail.com
Viana do Castelo	Ponte de Lima	403039	1607424	Escola Secundária Ponte de Lima	espl@mail.telepac.pt
Viana do Castelo	Valença	343810	1608480	Escola Básica e Secundária Valença	info@eb23-valenca.rcts.pt
Viana do Castelo	Viana do Castelo	346202	1609922	Escola Básica e Secundária Barroselas	info@eb23-barroselas.rcts.pt
Viana do Castelo	Viana do Castelo	346123	1609141	Escola Básica e Secundária Lanheses	info@eb23-lanheses.rcts.pt
Viana do Castelo	Viana do Castelo	345957	1609085	Escola Básica e Secundária Monte da Oia	info@eb23-monte-ola.rcts.pt
Viana do Castelo	Viana do Castelo	346020	1609118	Escola Básica e Secundária Pintor José de Brito	info@eb23-pintor-jose-brito.rcts.pt
Viana do Castelo	Viana do Castelo	400361	1609311	Escola Secundária Monserrate	monserrate@mail.telepac.pt
Viana do Castelo	Viana do Castelo	400427	1609486	Escola Secundária Santa Maria Maior	essmm@mail.telepac.pt
Viana do Castelo	Vila Nova de Cerveira	346093	1610981	Escola Básica e Secundária Vila Nova de Cerveira	info@eb23-v-n-cerveira.rcts.pt
Vila Real	Alijó	340959	1701770	Escola Básica e Secundária D. Sancho II	info@eb2-d-sancho-ii.rcts.pt
Vila Real	Chaves	401407	1703325	Escola Secundária Dr. António Granjo	info@esec-dr-antonio-granjo.rcts.pt
Vila Real	Chaves	401535	1703358	Escola Secundária Dr.º Júlio Martins	esc.jmartins@mail.telepac.pt
Vila Real	Chaves	401717	1703324	Escola Secundária Fernão de Magalhães	esc.fernao@mail.telepac.pt
Vila Real	Mesão Frio	346032	1704848	Escola Básica e Secundária Prof. António da Natividade	eb23secmesafrio@mail.telepac.pt
Vila Real	Mondim de Basto	346196	1705801	Escola Básica e Secundária Mondim de Basto	info@eb23-mondim-basto.rcts.pt
Vila Real	Montalegre	345696	1706541	Escola Básica e Secundária Baixo Barroso	eabaixo.barroso@mail.telepac.pt
Vila Real	Montalegre	346780	1706742	Escola Básica e Secundária Dr. Bento da Cruz	esc.bentocruz@mail.telepac.pt
Vila Real	Murça	346305	1707142	Escola Básica e Secundária Murça	eb2.3secmurca@mail.telepac.pt
Vila Real	Peso da Régua	401511	1708193	Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia	info@esec-dr-j-araujo-correia.rcts.pt
Vila Real	Ribeira de Pena	346068	1709092	Escola Básica e Secundária Ribeira de Pena	agrup.rpena@gmail.com
Vila Real	Sabrosa	345945	1710636	Escola Básica e Secundária Miguel Torga	esc.sabrosa@mail.telepac.pt
Vila Real	Valpaços	403131	1712744	Escola Secundária Valpaços	ce@esec-valpacos.rcts.pt
Vila Real	Vila Pouca de Aguiar	343730	1713703	Escola Básica e Secundária Vila Pouca de Aguiar	eb23vilapouca@mail.telepac.pt
Vila Real	Vila Real	402874	1714320	Escola Básica e Secundária São Pedro	secsaopedro@mail.telepac.pt
Vila Real	Vila Real	401079	1714208	Escola Secundária Camilo Castelo Branco	liceu.camilo@mail.telepac.pt
Vila Real	Vila Real	402291	1714970	Escola Secundária Morgado de Mateus	esmmvilareal@mail.telepac.pt
Viseu	Cinfães	402564	1804942	Escola Básica e Secundária Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende	esc.sec.cinfaes@net.novis.pt
Viseu	Lamego	402898	1805257	Escola Básica e Secundária Sê	info@esec-se-lamego.rcts.pt
Viseu	Lamego	402047	1805131	Escola Secundária Latino Coelho	latinocoelho@iol.pt
Viseu	Moimenta da Beira	310402	1807935	Escola Básica e Secundária Moimenta da Beira	esjdr@sapo.pt
Viseu	Resende	401262	1813701	Escola Secundária D. Egas Moniz	esegasmoniz@mail.telepac.pt
Viseu	São João da Pesqueira	346287	1815360	Escola Básica e Secundária São João da Pesqueira	info@eb23-s-joao-pesqueira.rcts.pt
Viseu	Tabuaço	345684	1819030	Escola Básica e Secundária Abel Botelho	escolatabuaco@mail.telepac.pt

DISTRITO	CONCELHO	CÓD. DGRHE	CÓD. GEPE	ESCOLA	E-MAIL
Viseu	Tarouca	346275	1820735	Escola Básica e Secundária Dr. José Leite de Vasconcelos	info@eb23s-tarouca.rcts.pt

**Anexo 5 – Mensagem de correio eletrónico da DGIDC a acusar a
receção do pedido de registo do questionário**

Assunto: Monitorização [SIC] de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito.

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Data: 09-07-2010 23:44

Para: aapadrao@gmail.com, aapadrao@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

Número de registo: 0138000001

Nome da Entidade: António Aníbal Padrão

Nome do Interlocutor: António Aníbal Padrão

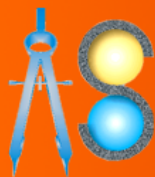
Designação do inquérito: Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

**Anexo 6 – Imagem da página da internet para descarregar e enviar o
questionário**



Questionário sobre Perspectivas e Práticas de Avaliação de Professores de Filosofia

Estimado(a) Professor(a)

Este questionário enquadra-se num estudo sobre **Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia**, desenvolvido no âmbito da preparação da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves.

O universo é constituído pelo conjunto dos professores de Filosofia que, no ano lectivo de 2009/2010, leccionaram em escolas da área de influência da DREN.

Se é professor de Filosofia e, no ano lectivo 2009/2010, leccionou numa escola da área da Direcção Regional de Educação do Norte, agradeço-lhe que responda a este [questionário](#) (para copiar o questionário para o seu computador, clique [aqui](#)).

Para enviar o questionário (depois de responder), de modo completamente anónimo, clique em **"Procurar"**, anexe o questionário a que respondeu e que gravou no disco rígido do seu computador e, finalmente, clique em **"Enviar"**.

Os resultados desta investigação serão divulgados aqui, logo que esteja concluída.

Muito obrigado pela sua colaboração.

António Padrão

Questionário

[Disponível em <http://www.esas.pt/apadrao/questionario/>]

Anexo 7 – Registo e aprovação do inquérito por questionário



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

António Aníbal Padrão

Nome do Interlocutor:

António Aníbal Padrão

E-mail do interlocutor:

aapadrao@gmail.com

Dados do Inquérito

Número de registo:

0138000001

Designação:

Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia

Descrição:

O inquérito por questionário enquadra-se num estudo sobre Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia, desenvolvido no âmbito da preparação da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves.

Objectivos:

Recolha de dados que permitam:

1) analisar as perspectivas e as práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos que um conjunto de professores de Filosofia evidencia; 2) estabelecer relações entre estas perspectivas e práticas e as variáveis experiência de ensino, modelo de profissionalização, tipo de escola onde trabalha e manual adoptado; 3) saber se, e de que modo, estes professores de Filosofia integram a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem; 4) conhecer as fontes e instrumentos de avaliação predominantemente usados por estes professores de Filosofia.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

01-09-2010

Data do fim do período de recolha de dados:

30-11-2010

Universo:

Conjunto dos professores de Filosofia que, no ano lectivo de 2009/2010, leccionaram em escolas da área da DREN

Unidade de observação:

Docente de Filosofia

Método de recolha de dados:

O inquérito por questionário será enviado pelos respondentes, de modo completamente anónimo, em <http://www.esas.pt/apadrao/questionario/>

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[01380_201008222327_Documento1.pdf](#) (PDF - 33,33 KB)

Nota metodológica:

[01380_201007092344_Documento2.pdf](#) (PDF - 23,38 KB)

Outros documentos:

Data de registo:

22-08-2010

Versão:

2 (2)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) António Aníbal Padrão

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Outras observações:

Sem observações.

**Anexo 8 – Segunda mensagem de correio eletrónico enviada aos
diretores das escolas com ensino secundário da DREN**

Assunto: Questionário sobre “Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia”

Data: 06-02-2011

Exmo(a) Senhor(a) Director(a),

O meu nome é António Padrão, sou professor de Filosofia do ensino secundário e estou a desenvolver um estudo sobre “Perspectivas e práticas de avaliação de professores de Filosofia”, no âmbito da preparação da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Avaliação, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves.

Em Julho de 2010, solicitei a sua colaboração no sentido de reencaminhar um questionário para todos os professores de Filosofia da sua escola/agrupamento. Na sequência do reencaminhamento que fez, e que agradeço, recebi (por e-mail) de alguns colegas do grupo de Filosofia o questionário preenchido. Dado que a recolha dos questionários por e-mail parece comprometer a garantia de anonimato dos respondentes, cumpro-me esclarecer que, enquanto investigador, cumprirei escrupulosamente os princípios éticos associados à investigação, designadamente o que respeita ao anonimato dos respondentes.

Contudo, para evitar que a questão do anonimato se possa colocar, decidi alterar a forma de recolha dos questionários preenchidos. Agora, quem quiser responder ao questionário, poderá fazê-lo de modo completamente anónimo. Para isso, basta preencher o questionário que remeto em anexo e enviá-lo através da página <http://www.esas.pt/apadrao/questionario/>, seguindo as instruções (o questionário também pode ser descarregado nesta página). Obviamente, quem já respondeu ao questionário por e-mail, não precisa de responder novamente.

O sucesso deste estudo está, obviamente, dependente do número de respondentes. Solicito, por isso, mais uma vez, a sua colaboração no sentido de reencaminhar esta mensagem para todos os professores de Filosofia da sua escola/agrupamento.

Aproveito para o informar de que a aplicação deste questionário em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público foi autorizada pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Inquérito nº 0138000001).

Agradecendo antecipadamente a sua colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos e subscrevo-me,

António Padrão

Anexo 9 – Exemplos de *outputs* obtidos no SPSS

Frequencies

Statistics

Modelo de profissionalização

N	Valid	84
	Missing	0

Modelo de profissionalização

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Estágio clássico	13	15,5	15,5
	Estágio integrado	29	34,5	50,0
	Outro	7	8,3	58,3
	Profissionalização em exercício/serviço	20	23,8	82,1
	Qualificação em Ciências da Educação – Univ. Aberta	15	17,9	100,0
	Total	84	100,0	

Frequencies

Statistics

10. No conjunto de todas as fontes e instrumentos de avaliação que utiliza, que percentagem atribui aos testes?

N	Valid	73
	Missing	11
Mean		,7423
Median		,7500
Mode		,75
Std. Deviation		,08680
Range		,45
Minimum		,50
Maximum		,95

**10. No conjunto de todas as fontes e instrumentos de avaliação que utiliza,
que percentagem atribui aos testes?**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,50	2	2,4	2,7	2,7
,60	6	7,1	8,2	11,0
,65	3	3,6	4,1	15,1
,70	16	19,0	21,9	37,0
,72	2	2,4	2,7	39,7
Valid ,75	20	23,8	27,4	67,1
,80	14	16,7	19,2	86,3
,85	5	6,0	6,8	93,2
,90	4	4,8	5,5	98,6
,95	1	1,2	1,4	100,0
Total	73	86,9	100,0	
Missing System	11	13,1		
Total	84	100,0		

Custom Tables

Table 1

		Sexo			
		Masculino		Feminino	
		Count	Column N %	Count	Column N %
4.1. Testes escritos	Sim	31	100,0%	53	100,0%
4.2. Composições/Ensaaios filosóficos	Não	12	38,7%	6	11,3%
	Sim	19	61,3%	47	88,7%
4.3. Dossiês temáticos	Não	29	93,5%	45	84,9%
	Sim	2	6,5%	8	15,1%
4.4. Portefólios	Não	29	93,5%	43	81,1%
	Sim	2	6,5%	10	18,9%
4.5. Trabalhos de grupo	Não	7	22,6%	5	9,4%
	Sim	24	77,4%	48	90,6%
4.6. Trabalhos individuais	Não	7	22,6%	3	5,7%
	Sim	24	77,4%	50	94,3%
4.7. Trabalhos de casa	Não	14	45,2%	12	22,6%
	Sim	17	54,8%	41	77,4%
4.8. Participação e interesse dos alunos na aula	Não	3	9,7%	1	1,9%
	Sim	28	90,3%	52	98,1%
4.9. Comportamentos dos alunos na aula	Não	3	9,7%	1	1,9%
	Sim	28	90,3%	52	98,1%
4.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	Não	11	35,5%	20	37,7%
	Sim	20	64,5%	33	62,3%
4.11. Outras	Não	31	100,0%	51	96,2%
	Sim	0	0,0%	2	3,8%

Pearson Chi-Square Tests

		Sexo
4.1. Testes escritos	Chi-square	.
	df	.
	Sig.	.
4.2. Composições/Ensaaios filosóficos	Chi-square	8,715
	df	1
	Sig.	,003 [*]
4.3. Dossiês temáticos	Chi-square	1,393
	df	1
	Sig.	,238 ^b
4.4. Portefólios	Chi-square	2,463
	df	1
	Sig.	,117 ^b
4.5. Trabalhos de grupo	Chi-square	2,761
	df	1
	Sig.	,097 ^b
4.6. Trabalhos individuais	Chi-square	5,339
	df	1
	Sig.	,021 ^{*,b}
4.7. Trabalhos de casa	Chi-square	4,641
	df	1
	Sig.	,031 [*]
4.8. Participação e interesse dos alunos na aula	Chi-square	2,618
	df	1
	Sig.	,106 ^b
4.9. Comportamentos dos alunos na aula	Chi-square	2,618
	df	1
	Sig.	,106 ^b
4.10. Assiduidade e pontualidade dos alunos	Chi-square	,043
	df	1
	Sig.	,836
4.11. Outras	Chi-square	1,198
	df	1
	Sig.	,274 ^{b,c}

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

b. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5.

Chi-square results may be invalid.

c. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.